

TESE DE DOUTORAMENTO

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
GÊNERO: ESTUDO DE CASO  
DOS CURSOS TÉCNICOS  
INTEGRADOS AO ENSINO  
MÉDIO DO CÂMPUS GOIÂNIA  
DO INSTITUTO FEDERAL DE  
GOIÁS**

Adriana dos Reis Ferreira

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE  
COMPOSTELA PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN.

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2021







## DECLARACIÓN DA AUTORA DA TESE

Dna. Adriana dos Reis Ferreira

Título da tese: **Educação Profissional e Gênero: Estudo de Caso dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Goiânia do Instituto Federal de Goiás**

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

- 1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
- 2) De selo caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
- 3) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide coa versión enviada en formato electrónico.
- 4) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.

*En Santiago de Compostela, de 2021.*

Asdo. ....





## AUTORIZACIÓN DA DIRECTORA DA TESE

Dna. Profa. Dra. Maria José Méndez Lois (USC)

En condición de: Directora da Tese

Título da Tese: Educação Profissional e Gênero: Estudo de Caso dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Goiânia do Instituto Federal de Goiás

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por **Dna. Adriana dos Reis Ferreira**, baixo a minha dirección e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como directora desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En Santiago de Compostela, de 2021.

Asdo. ....

Dra. Maria José Méndez Lois (USC/España)





## AUTORIZACIÓN DA TUTORA DA TESE

Dna. Profa. Dra. Maria Mar Lorenzo Moledo (USC)

En condición de: Tutora da Tese

Título da Tese: Educação Profissional e Gênero: Estudo de Caso dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Goiânia do Instituto Federal de Goiás

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por **Dna. Adriana dos Reis Ferreira**, baixo a minha tutoria e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como tutora desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En Santiago de Compostela, de 2021.

Asdo. ....  
Dra. Maria Mar Lorenzo Moledo (USC/España)



## AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, pela oportunidade e pelo apoio institucional, em especial ao reitor, professor Jerônimo Rodrigues da Silva, e aos pró-reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, professor Ruberley Rodrigues de Souza e professor Paulo Francinete da Silva Junior, que permitiram, a mim e aos meus colegas de turma, a vivência de uma experiência ímpar para a nossa formação profissional, intelectual e cultural.

Aos professores do Câmpus Goiânia: Francisco Bragança, Luciana dos Reis Correia Silva, Carla Rosana A. Herrmann, Marina Machado Gonçalves, Oyana Rodrigues dos Santos e Kelias de Oliveira, que muito gentilmente cederam as suas aulas para que eu pudesse aplicar os questionários utilizados nesta investigação.

Aos estudantes das turmas do 4º ano (2018) dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que, voluntariamente, responderam aos questionários, fundamentais para a realização deste estudo. Suas respostas me inspiraram a continuar investigando sobre a temática deste trabalho.

Aos colegas que fizeram parte da jornada acadêmica na Universidade de Santiago de Compostela/Espanha: Almir, Carmencita, Cida, Eliton, Emerson, Francisco, José Carlos, Larissa, Leandro, Luciana, Maria, Marta Jane, Matheus e Tatty. Muito obrigada pela convivência harmônica, pelo apoio e pelo compartilhamento de experiências.

Aos coordenadores do Doutorado em Educação da USC, professora Dra. Maria Del Mar Lorenzo Moledo e professor Dr. Ramon Vicente López Facal, pelo acolhimento e pela atenção dispensada durante todo o programa.

Especialmente, quero agradecer à minha diretora de tese, professora Dra. Maria José Méndez Lois, que sempre me apoiou e que me incentivou com muita empatia, respeito, ética e conhecimento. Agradeço, também, a liberdade para a construção da pesquisa. Muita gratidão por ter percorrido essa trajetória ao seu lado, uma pesquisadora e defensora das investigações sobre relações de gênero.

Aos colegas Cida, Cíntia, Danielle Pavan, Eliton, Paola, Renata e Walmir, que puderam contribuir com bibliografias, conversas e com a revisão dos textos e figuras.

Aos companheiros e companheiras de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Um agradecimento mais que especial ao meu companheiro Marcelo e aos meus filhos Beatriz e Fabrício, que sempre me apoiaram nessa jornada. Agradeço, também, o apoio das minhas irmãs Andréa e Tereza e a toda minha família.

E, por fim, aos peregrinos do Caminho de Santiago que, mesmo desconhecidos, fizeram com que eu percebesse que, se aquele caminho já tinha sido percorrido por alguém, ele poderia ser percorrido novamente de outras maneiras e com propósitos distintos. Os Caminhos de Santiago estão lá para serem percorridos por todos que assim quiserem e desejarem, sem distinção de classe, credo, procedência, idade, raça e gênero. E assim também devem ser os caminhos do conhecimento!







## RESUMOS

### RESUMO:

O sistema educacional brasileiro é formado pela educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e pela educação superior (cursos de graduação e de pós-graduação). Integrando, ainda, esse sistema, há a educação de jovens e adultos, a educação especial e a educação profissional e tecnológica. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), objeto desta tese, abrange em sua oferta os cursos de qualificação profissional, de habilitação técnica e tecnológica e de pós-graduação. Entre as políticas educacionais estabelecidas no Brasil para essa modalidade de ensino, tem-se a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices em 1909. Essas escolas, ao longo do tempo, se transformaram em várias outras instituições e hoje constituem os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, os Centros Federais de Educação e Tecnologia e o Colégio Pedro II, que compõem a Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e estão vinculados, diretamente, ao Ministério da Educação. Partindo desse cenário, esta tese apresenta um estudo histórico da educação profissional brasileira e, paralelamente, investiga as relações de gênero nesse contexto educativo, visando ampliar os estudos teóricos da educação profissional e das relações de gênero a partir da análise de como se deu a inserção de meninos e de meninas na educação profissional nessas instituições centenárias e, especificamente, no Instituto Federal de Goiás (IFG). O objetivo desta investigação foi verificar se havia uma diferença significativa na proporção de meninos e de meninas ingressantes e matriculados nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Câmpus Goiânia, uma das unidades do IFG, além de identificar se havia uma predominância feminina ou masculina nesses cursos, analisando as possíveis interferências das relações de gênero sobre a permanência e o êxito dos estudantes matriculados na instituição. A metodologia foi construída a partir de uma abordagem qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso, com a análise dos dados dos estudantes ingressantes, matriculados, evadidos e concluintes de seis Cursos Técnicos Integrados do Câmpus Goiânia: Controle Ambiental, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Instrumento Musical e Mineração. Do ponto de vista teórico, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre educação profissional no Brasil, relações de gênero com a educação e com o mundo do trabalho. Foi realizado, também, um estudo quantitativo com a sistematização de dados censitários da educação profissional no Brasil e no IFG e, especificamente, de dados relacionados ao número de meninas e meninos matriculados, concorrentes, evadidos e concluintes, no período de 2014 a 2018, no IFG. Para identificar a compreensão dos sujeitos deste estudo quanto ao perfil do curso, às práticas pedagógicas e didáticas e em relação às políticas institucionais sobre equidade de gênero, foram apresentados dados sistematizados e relatos extraídos do questionário aplicado às e aos estudantes matriculados no último ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Goiânia. A pesquisa, entre outras descobertas, permitiu observar o perfil dos e das discentes, os possíveis fatores que levaram à evasão e, também, possibilitou a identificação de preconceitos, sexismo e misoginia presentes no ambiente institucional. Com isso, foi possível chegar a indicadores que poderão contribuir para a construção e a

reformulação de políticas e estratégias educacionais institucionais, visando a igualdade, a equidade de gênero, o combate às desigualdades e aos preconceitos e, assim, contribuir para a superação da divisão sexual do trabalho e o poder de um sexo sobre o outro.

**PALAVRAS-CHAVE:** GÊNERO; EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA; INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS; CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO.



## **RESUMEN:**

El sistema educativo brasileño está formado por la educación básica (educación infantil, primaria y secundaria) y educación superior (cursos de pregrado y posgrado). También integrando este sistema, está la educación de jóvenes y adultos, la educación especial y la educación profesional y tecnológica. La Educación Profesional y Tecnológica (EPT), objeto de esta tesis, incluye en su oferta los cursos de calificación profesional, calificación técnica y tecnológica y posgrado. Entre las políticas educativas establecidas en Brasil para este tipo de enseñanza, se encuentra la creación de las Escuelas de Aprendices Artesanos en 1909. Estas escuelas, con el tiempo, se convirtieron en varias otras instituciones y hoy constituyen los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, Centros Federais de Educação Tecnológica y Colégio Pedro II, que integran la Red Federal de Educação, Ciência y Tecnología (RFEPT) y están directamente vinculados al Ministerio de Educación. A partir de este escenario, esta tesis presenta un estudio histórico de la formación profesional brasileña y, en paralelo, investiga las relaciones de género en este contexto educativo, con el objetivo de ampliar los estudios teóricos de la formación profesional y las relaciones de género a partir del análisis de cómo se produjo la inserción de niños y niñas en la educación profesional en estas instituciones centenarias y, específicamente, en el Instituto Federal de Goiás (IFG). El objetivo de esta investigación fue verificar si existía una diferencia significativa en la proporción de niños y niñas que ingresan y se matriculan en los Cursos Técnicos Integrados a la escuela secundaria en el Campus Goiânia, una de las unidades del IFG, además de identificar si existía un predominio femenino o masculino en estos cursos, analizando la posible interferencia de las relaciones de género en la permanencia y éxito de los estudiantes matriculados en la institución. La metodología se construyó desde un enfoque cualitativo, realizado a través de un estudio de caso, con el análisis de los datos de los alumnos ingresantes, matriculados, egresados y concluyentes de seis Cursos Técnicos Integrados del Campus Goiânia: Control Ambiental, Edificación, Electrónica, Electrotécnica, Instrumento Musical y Minería. Desde un punto de vista teórico, se realizó una revisión bibliográfica sobre la formación profesional en Brasil, las relaciones de género con la educación y el mundo del trabajo. También se realizó un estudio cuantitativo con la sistematización de datos censales de educación profesional en Brasil y en el IFG y, específicamente, datos relacionados con el número de niñas y niños matriculados, compitiendo, abandonando y concluyendo, en el período de 2014 a 2018, en el IFG. Identificar la comprensión de los sujetos de este estudio en cuanto al perfil de la asignatura, las prácticas pedagógicas y didácticas y con relación a las políticas institucionales sobre equidad de género, datos sistemáticos e informes extraídos del cuestionario aplicado a los estudiantes matriculados en el último año de los Cursos Técnicos Integrados a la Escuela Secundaria - Câmpus Goiânia. La investigación, entre otros descubrimientos, permitió observar el perfil de los estudiantes, los posibles factores que llevaron al abandono y, además, permitió identificar los prejuicios, sexismo y misoginia presentes en el ambiente institucional. Con ello, se logró alcanzar indicadores que puedan contribuir a la construcción y reformulación de políticas y estrategias educativas institucionales, apuntando a la igualdad, equidad de género, combatiendo las desigualdades y prejuicios, y, así, contribuyendo a superar la división sexual de trabajo y el poder de un sexo sobre el otro.

**PALABRAS-CLAVE:** GÉNERO; EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA; INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS; CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS A LA ESCUELA SECUNDARIA.

**ABSTRACT:**

The Brazilian educational system is formed by basic education (childhood education, elementary school, and high school) and higher education (graduate and post-graduate courses). Integrating this system there is the education of young people and adults, the special education and professional and technological education. The Professional and Technological Education (EPT), object of this thesis, offers courses of professional qualification, technical and technological qualification, and post-graduation. Among the educational policies established in Brazil for this type of teaching, there is the creation of the Artisan Apprentice Schools in 1909. These schools, over time, became several other institutions and today constitute the Federal Institutes of Science and Technology Education, the Federal Centers for Technological Education, and the Pedro II School, which form the Federal Professional Education Network, Science and Technology (RFEPECT) and are directly bounded to the Ministry of Education. Based on this scenario, this thesis presents a historical study of Brazilian professional education and, at the same time, investigates gender relations in this educational context, aiming to expand the theoretical studies on professional education and gender relations from the analysis of how happened the insertion of boys and girls in professional education, especially in these centenary institutions and, specifically, at the Federal Institute of Goiás (IFG). The objective of this investigation was to verify if there was a significant difference in the proportion of boys and girls entering and enrolled in in Technical Courses Integrated to High School at the Campus Goiânia, one of the units of the IFG, in addition to identifying whether there was a female or male predominance in these courses, analyzing the possible interference of gender relations on the permanence and success of students enrolled in the institution. The methodology was built from a qualitative approach, carried out through a case study, with the analysis of the data of the entering, enrolled, dropout and concluding students of six Integrated Technical Courses of the Campus Goiânia: Environmental Control, Buildings, Electronics, Electrotechnical, Musical Instrument and Mining. From a theoretical point of view, a bibliographic review on professional education in Brazil, on gender relations with education and the world of work was carried out. A quantitative study was also carried out with the systematization of professional education census data in Brazil and at the IFG and, specifically, data related to the number of girls and boys enrolled, competing, dropping out and concluding, in the period from 2014 to 2018, in the IFG. To identify the understanding of the subjects of this study regarding the profile of the course, the pedagogical and didactic practices and in relation to institutional policies on gender equity, systematic data and reports extracted from the questionnaire applied to students enrolled in the last year of the Integrated Technical Courses were presented. The research, among other discoveries, made it possible to observe the profile of the students, the possible factors that led to dropout and, also, it made it possible to identify prejudices, sexism, and misogyny present in the institutional environment. With that, it was possible to reach indicators that can contribute to the construction and reformulation of institutional educational policies and strategies, aiming at equality, gender equity, combating inequalities and prejudices to the quality of teaching and, thus, contributing to overcome the sexual division of labor and the power of one sex over the other.

**KEYWORDS:** GENDER; PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION; FEDERAL INSTITUTE OF GOIÁS; TECHNICAL COURSES INTEGRATED TO HIGH SCHOOL.

## Resumen

O sistema educativo brasileiro está formado pola educación básica (xardín de infancia, educación primaria e secundaria) e educación superior (cursos de grao e posgrao). Integrando tamén neste sistema, existe a educación de persoas mozas e adultas, educación especial e educación profesional e tecnolóxica. A educación profesional e tecnolóxica (EPT) inclúe cualificación profesional, cualificación técnica e tecnolóxica e cursos de posgrao. As políticas educativas establecidas en Brasil para este tipo de ensino, implicaron a creación das *Escolas de Aprendizizes Artífices* en 1909.

Estas escolas, co paso do tempo, convertéronse noutras institucións e constitúen hoxe os Institutos Federais de Educación, Ciencia e Tecnoloxía, os Centros Federais de Educación e Tecnoloxía, Colégio Pedro II e a Universidade Tecnolóxica Federal de Paraná (UTFPR). Este conxunto de institucións federais conforman a Rede Federal de Educación, Científica e Tecnolóxica (RFEPECT), creada pola Lei 11.892 (Brasil, 2008B). Facendo parte desta rede está o Instituto Federal de Educación, Ciencia e Tecnoloxía de Goiás ou, simplemente, o Instituto Federal de Goiás (IFG) que é unha autarquía<sup>1</sup> federal, especializada en educación profesional e tecnolóxica, dotada de autonomía administrativa, patrimonial, financeira, didáctico-pedagóxica e disciplinaria, actuando nunha estrutura pluricurricular e multicampus.

O IFG está composto pola unidade reitoral e 14 campus, situados en 13 concellos de Goiás, e ofrece cursos gratuítos en diferentes niveis e modalidades, desde a Formación Inicial Continua (FIC) ata os cursos de posgrao, unha acción cuxo obxectivo é posibilitar a verticalización da escolarización no mesmo eixo tecnolóxico. Unha das unidades da institución é o Campus Goiânia, que é o máis antigo e con maior número de matrículas, cursos ofrecidos e servidores docentes e técnico-administrativos. Este campus foi o lugar de investigación desta tese.

Segundo os datos da *Plataforma Nilo Peçanha*<sup>2</sup> (2019), ano base 2018, o Campus Goiânia ofrece 58 cursos (regulares, a distancia e de Formación Inicial e Continuada), con 5.668 alumnos matriculados, o que corresponde ao 32% do total de estudantes do IFG. De forma regular e presencial, Câmpus Goiânia ofrece 32 cursos, dos que catro son cursos de posgrao, dez de bacharel, cinco de formación do profesorado, tres cursos técnicos posteriores, tres cursos técnicos integrados á educación secundaria na modalidade de persoas mozas e adultas e sete cursos técnicos integrados á educación escola secundaria, e estes últimos son o obxecto deste estudo.

Esta tese de doutoramento pretende responder ás seguintes preguntas:

Como entraron as alumnas e alumnos na educación profesional e tecnolóxica nestas institucións centenarias?

Hai unha diferenza significativa na proporción de mulleres e homes que ingresan e se matriculan en cursos técnicos integrados á educación secundaria no Campus de Goiânia do IFG?

---

<sup>1</sup> As autarquías, en Brasil, son institucións de “administración indireta” creadas a partir de 1967 como “serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios para executar atividades típicas de Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada” (Decreto-Lei nº 200/1967). Son institucións (persoas xurídicas) que prestan algún servizo social e desempeñan actividades públicas de forma especializada, técnica, non suxeitas a decisións políticas.

<sup>2</sup> Creada polo MEC (Ministério de Educación de Brasil), elabora e difunde estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Como entenden, os e/as estudantes que se matriculan nestes cursos, as relacións de xénero na institución?

Neste sentido, fórmulanse os seguintes obxectivos:

- a) verificar se existe unha diferenza significativa na proporción de mulleres e homes que ingresan o IFG en cursos técnicos integrados á educación secundaria;
- b) identificar se hai diferenzas e en que cursos se acentúan;
- c) realizar unha análise da posible relación de xénero en termos de permanencia e éxito na mesma modalidade de educación;
- d) analizar as percepcións do alumando sobre cuestións de xénero na vida académica e no mundo laboral;
- e) identificar e propoñer posibles accións e políticas de xénero necesarias para promover a igualdade de condicións de inclusión e a loita contra a evasión e os prexuízos.

Como procedemento metodolóxico, levouse a cabo un estudo de caso colectivo, que investigou datos de seis cursos no Campus Goiânia, de nivel medio en modalidade de educación profesional de xeito integrado, a saber: Control Ambiental, Edifícios, Electrónica, Electrotecnia, Instrumento musical e Minaría. Co período de tempo comprendido entre 2014 e 2018, analizouse ás relacións de xénero nos mencionados cursos e os datos de estudantes entrantes, datois de matrícula segregados por sexo, taxas de abandono e taxas de graduación, na perspectiva de identificar se existe un predominio de mulleres ou homes nestes cursos. Ademais, mediante a aplicación dun cuestionario aos estudantes deses cursos, se busca comprender as posibles interferencias das relacións de xénero na admisión, permanencia e éxito neste nivel educativo. Esta análise non é un estudo comparativo, senón unha perspectiva sobre as múltiples realidades, incluso contraditorias, sobre as experiencias dos e das estudantes, baseadas nas relacións de xénero no contexto educativo e laboral. E neste contexto diverso, o obxectivo é identificar elementos importantes para repensar a práctica didáctica e pedagóxica e as políticas para a promoción da equidade nas relacións de xénero que transcenden os espazos académicos institucionais.

Partindo deste escenario, o texto da tese divídese en cinco partes. O primeiro presenta unha revisión bibliográfica referida á historia da educación profesional e tecnolóxica brasileira, incluída a lexislación, e mostra como se formou a Rede Federal de Educación, Científica e Tecnolóxica a súa evolución histórica diversos contextos políticos brasileiros. O estudo achega os fundamentos epistemolóxicos, históricos e pedagóxicos da concepción da educación politécnica, que teñen como obxectivo materializar o currículo integrado dunha educación integral e emancipadora. A tese resume a traxectoria da educación profesional marcada pola dualidade histórica entre a formación xeral e a profesional.

Un escenario de ameazas políticas frecuentes ao modelo de educación profesional e tecnolóxica que rexe as institucións da Rede Federal, concebida para ofertar unha educación integrada e politécnica na formación integral e integral de de persoas mozas e adultas. Este estudo considera inadecuado, e por isso rexeita, calquera subordinación que comprometa a autonomía destas institucións e aposta polo fortalecemento deste modelo de educación como factor de emancipación e transformación social.

Ao mesmo tempo, investigáronse as relacións de xénero neste contexto educativo, especialmente sobre como se produciu a inserción das mulleres nesta modalidade e nestas institucións educativas, que inicialmente estaban dirixidas a homes pobres, traballadores e descendentes de escravos. A proposta para a creación das Escolas de Aprendizes Artesáns creada en 1909 consistía en ofrecer formación técnica cualificada, para evitar a ociosidade e a expansión de ideas revolucionarias que puidesen opoñerse á orde e ás políticas nacionais vixentes. Esta proposta didáctica non tiña a perspectiva de proporcionar a verticalización da

educación, xa que a educación formal secundaria e superior estaban dirixidas a fillos e fillas da elite brasileira, ás familias brancas, especialmente aos homes brancos.

En canto á inserción de mulleres, segundo a investigación documental, bibliográfica e fotográfica realizada durante este estudo, foi posible constatar que, na maioría dos casos, non houbo desconexión das mulleres dos cursos relacionados coas actividades domésticas e o coidado das persoas. Mantívose a expropiación das capacidades profesionais e laborais, reforzando um concepto de que as mulleres teñen un papel secundario na sociedade, contribuíndo a consolidar e reproducir a división sexual do traballo e o poder dun sexo sobre o outro.

Na segunda parte desta tese realizase unha revisión bibliográfica sobre a problematización das relacións de xénero no seu sentido sociolóxico, destacando a revisión conceptual e os fitos históricos da loita das mulleres na procura de os seus dereitos. Esta análise percorre a conceptualización do xénero como categoría política e analítica, destacando como a falta de equidade prexudica ás mulleres e crea papeis disciplinados, e tamén revela a importancia das institucións educativas enfrontarse este fenómeno estrutural e propoñan a transversalidade das relacións de xénero como contido nos currículos a todos os niveis e modalidades.

Para mostrar a invisibilidade e o papel secundario das mulleres no mundo laboral, realizouse un estudo sobre os datos do censo extraídos dos estudos producidos polo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), baseándose nos datos brasileiros obtidos polo *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD), que presentaba información actualizada sobre escolarización, ocupación, ingresos e tempo dedicado ás tarefas domésticas e coidado de persoas.

Estas estatísticas de xénero e indicadores sociais das mulleres en Brasil revelaron que, aínda que a fenda de xénero na educación brasileira practicamente desapareceu, xa que o acceso á educación para alumnas e alumnos na educación básica e para mulleres e homes na educación superior foi equivalente. O mesmo o fenómeno non se produciu na vida pública, na participación das mulleres na política, na ciencia, na tecnoloxía e nos cargos directivos. De feito, mantense a forma primitiva de representación feminina, coa asignación de actividades domésticas menos valoradas para as mulleres. Non teñen as mesmas oportunidades e están en condicións sociais e económicas desiguais en relación cos homes. Ao incluír o factor étnico racial, esta desigualdade agrávase. Nas análises realizadas na tese se procura valorar a importancia da igualdade de condicións entre as persoas e rexeitar calquera acción que prohiba ou segregue a participación das mulleres derivada de cuestións vinculadas a meritocracias sexistas historicamente constituídas e baseadas na bi-caterización biolóxica dos sexos.

A perspectiva de xénero presente neste estudo ten como obxectivo desnaturalizar os supostos que subxacen nas diferenzas de xénero, desvelar explicacións simplistas e identificar mitos e determinismo biolóxico que se sitúa socialmente; conviccións que interfíren directamente nas traxectorias educativas e laborais das mulleres, que orixinan un pragmatismo inherente ás opcións profesionais, e que condicionan e impoñen barreiras socialmente constituídas en relación coa participación en institucións de educación profesional.

A terceira parte desta investigación ocúpase de aspectos metodolóxicos. Presenta os obxectivos, o deseño da investigación, os detalles do lugar e dos participantes a presentación do instrumento exploratorio, que foi un cuestionario aplicado aos estudantes de cursos técnicos integrados á educación secundaria. O instrumento permitiu, entre outras dimensións, o diálogo con participantes neste estudo: estudantes do último ano de cursos técnicos integrados.

O instrumento dividiuse en tres partes, con preguntas abertas e pechadas. No primeiro, hai preguntas relacionadas cos datos persoais, como a idade, o sexo, o curso e turma, preguntas sobre as formas de entrar na institución, as motivacións para elixir a institución e o curso e de

carácter académico, sobre o rendemento e a permanencia na escola. A segunda parte do cuestionario estruturouse para comprender as relacións de xénero no contexto escolar e no mundo laboral. O cuestionario presentaba preguntas relacionadas coa percepción dos e das estudantes das políticas e prácticas institucionais en igualdade de xénero; coa proposta de mellora da política institucional; e a percepción do mundo laboral sobre diferentes expectativas para os sexos. A última parte do cuestionario centrouse en preguntas sobre o perfil do curso, a relación estudantes-docentes e a posible discriminación machista do profesorado para as alumnas a respecto dos alumnos. O cuestionario proporcionou tamén aos estudantes un espazo para expresar outras opinións sobre as relacións de xénero na institución e valoracións sobre a investigación.

A proposta de investigación e o cuestionario enviáronse ao *Comité de Ética de Pesquisa* do IFG, a través de Plataforma Brasil, para garantir a liberdade de participación, o anonimato e os dereitos das e dos participantes na investigación. Para manter a confidencialidade, toda a información foi anonimizada pola investigadora, para evitar calquera tipo de identificación de datos persoais. As 51 persoas entrevistadas foron informadas do sentido da investigación, da posibilidade de retirarse en calquera momento da mesma, do seu dereito a estar informadas dos resultados. Expresaron o seu consentimento para participar, aportando experiencias persoais e propostas concretas para a implementación de políticas institucionais, dirixidas á equidade de xénero.

A tese recolle, analiza e discute censos, datos estatísticos das informacións obtidas do cuestionario. Inclúe tamén un estudo cuantitativo, coa sistematización dos datos do censo de educación profesional en Brasil relacionados coa distribución de estudantes por idade, sexo e nivel de escolarización, extraídos da *Plataforma Nilo Peçanha* (2019), ano base 2018, relativos á Rede Federal de Educación Profesional, Científica e Tecnolóxica (RFEPC), o *Instituto Federal de Goiás* e o Campus Goiânia.

Outros datos presentados relacionados co número de cada sexo persoas inscritos e competindo, abandonado e graduados, no período de 2014 a 2018, nos seis cursos técnicos integrados á educación secundaria no Campus Goiânia. Estes datos foron extraídos do Sistema Académico do IFG. Os cuestionarios aplicados aos alumnos e alumnas no último ano destes cursos proporcionan datos especialmente relevantes sobre as súas percepcións e narracións sobre cuestións de xénero nos seus cursos, no IFG e no mundo laboral, que son fundamentais para os resultados e conclusións desta tese.

A tese complétase con datos sistematizados, e a discusión sobre a investigación realizada. Os dispoñibles na RFEPC mostran un certo equilibrio entre o número de matriculacións de homes e mulleres en todos os niveis e modalidades da educación. Non obstante, isto non foi unha realidade durante a traxectoria da Rede Federal, xa que houbo, durante moitos anos, unha fenda de xénero e incluso a prohibición da participación das mulleres nos cursos de educación profesional. Foi só a partir dos anos de 1960, cando os movementos feministas intensificaron a loita pola igualdade de xénero, provocando cambios nas relacións sociais e laborais, cando se ampliou a entrada de mulleres nas institucións da Rede Federal.

O predominio masculinizado aínda presente nestas institucións reflectindo que os individuos manteñen comportamentos segundo as expectativas sociais preestablecidas para o seu xénero, naturalizando campos de acción que asumen que derivan das diferenzas biolóxicas entre os sexos. Estas expectativas están correlacionadas coa perspectiva de xénero orixinada, sobre todo, pola división sexual do traballo que aínda subdivide profesións e ocupacións aos perfís máis femininos ou máis masculinos nos chamados guetos ocupacionais. Esta práctica fundaméntase en estereotipos de xénero, que historicamente se constitúen e se baseaban na



distinción biolóxica. Prevalece a idea de que os homes están destinados ao campo produtivo e intelectual, e as mulleres, ao reprodutivo, doméstico e ao coidado das persoas.

Nos cursos analizados comprobouse que había un predominio masculino nos cursos do eixo tecnolóxico de Control e Procesos Industriais; e maior predomínio feminino nos cursos do eixo de Medio Ambiente e Saúde e Cultura e Deseño. Tal predominio revela que aínda existe, incluso no subconsciente das persoas, unha división sexual do traballo, que puido levar a algúns mozos e mozas a descartar algúns dos cursos, baseados en construcións naturalizadas socialmente, como espazos de acción ou actividades máis feminizadas ou masculinizadas. As xustificacións dadas polas alumnas e alumnos, cando responderon a preguntas sobre o perfil do curso, a motivación da escola e sobre as expectativas do mundo laboral corroboran esta concepción.

Na análise da posible discriminación nas relacións entre estudantes e professorado, as alumnas e alumnos afirman que presenciaron prácticas discriminatórias no ámbito escolar, especialmente no que se refire ás mulleres. Os datos recollidos nas entrevistas mencionan que, durante as clases, directa ou indirectamente, houbo preguntas sobre a capacidade intelectual das alumnas e situacións de desigualdade na participación das clases, por parte dos profesores, especialmente nas materias centradas no contido técnico. Estes comportamentos mostran que as mulleres, están nunha situacións de maior vulnerabilidade na súa etapa de escolarización no IFG, sometidas a prexuízos e discriminación, e sofren efectos máis graves que poden interferir directamente no seu rendemento escolar, o abandono escolar, a elección das ocupacións e a verticalización dos estudos, causando incluso trastornos psicolóxicos.

A partir das narracións analizadas, varias situacións indican a existencia de prácticas discriminatorias no contexto académico, coa identificación de prexuízos, sexismo e misoxinia. E este escenario apunta á necesidade de que o IFG assuma cambios para que haxa equidade en dereitos, coa ruptura da discriminación e os prexuízos e a reconstrución do papel da muller na ciencia, na vida social e no traballo. Para avanzar num modelo educativo inclusivo e non discriminatorio parece necesario desenvolver accións políticas institucionais, que promovam a formación continua para o profesorado, dentro dun proceso continuo de conciencia crítica da realidade, para que os valores estereotipados poidan romper coas diferenzas construídas socialmente. Debe valorarse a educación como unha forma de emancipación e formación crítica dos suxeitos, superando prácticas discriminatorias, corroborando a promoción e valorización da equidade de xénero, dentro e fóra do ámbito institucional.

Nesta perspectiva, é esencial propoñer novas prácticas académicas integradoras que valoren a equidade, o dereito á liberdade, o cambio de comportamento e a desnaturalización dos discursos sobre as relacións de xénero, mesmo ante as adversidades políticas e as posicións conservadoras e negacionistas vividas no país. A transversalidade do tema nos currículos dos cursos tamén permitirá, ao longo da traxectoria académica, que o alumnado poida recoñecer o xénero como unha relación social, e non como unha ideoloxía, ademais de distinguir e recoñecer a súa identidade social e a súa identidade profesional, desmitificando estereotipos construídos socialmente e enfrontándose a desigualdades sociais dentro e fóra da escola.

Nas experiencias vividas durante as prácticas profesionais, componente curricular obrigatorio dos cursos analizados, os e as estudantes percibiron unha evidente distinción e unha preferencia polas persoas de un determinado sexo por outro, sen a utilización de calquera outro criterio, como, por exemplo, o mérito académico ou o perfil observado en entrevistas. Estas actitudes revelan prácticas sexistas, baseadas en estereótipos que caracterizan e valoran ás personas nos espazos laborais en función da caracterización sexual e non da súa competencia e coñecementos. Isto pon de manifesto que os avances que se teñen producido sobre a igualdade

de mulleres e homes no ámbito da educación, mesmo que aínda son limitados, están lonxe de terse logrado no mundo laboral.

As institucións educativas son espazos para promover accións dialóxicas fundamentais para a construción dunha sociedade democrática e inclusiva, que contribua a erradicar prácticas sexistas discriminatorias. Os espazos académicos adoitan seguir reproducindo en grande medida a mesma lóxica das relacións de poder, con prácticas ou actitudes machistas, sexistas, discriminatorias, opresivas e baseadas en estereotipos. Así, segundo as e os estudantes, aínda que a IFG promove espazos democráticos e plurais e ten unha política de inclusión e igualdade establecida nos documentos institucionais, na práctica esta non sempre corresponde coa realidade, xa que o sexismo está presente nos discursos e reforza os estereotipos de xénero construídos socialmente.

Esta tese non pretende crear teoría, senón obter datos contrastados para identificar deficiencias e obstáculos presentes na educación e no posterior ámbito laboral para poder contribuír a erradicalos. A investigación asume que a educación debe adoptar unha orientación ética, encamiñada a construír unha sociedade sen discriminación por razón de xénero, na que non teñan cabida prácticas de descualificación e segregación da participación das mulleres na educación, na política, ou nos cargos directivos. É dicir, que alcancen liberdade de elección e pleno desfrute dos dereitos civís e políticos na sociedade.

**PALABRAS-CLAVE:** XÉNERO; EDUCACIÓN PROFESIONAL E TECNOLÓXICA; INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS; CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS Á EDUCACIÓN SECUNDARIA.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>IX</b>
<b>RESUMOS .....</b>	<b>XI</b>
<b>SUMÁRIO.....</b>	<b>XXI</b>
<b>LISTAS DE FIGURAS .....</b>	<b>XXIV</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS .....</b>	<b>XXV</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>XXVII</b>
<b>ÍNDICE DE SIGLAS .....</b>	<b>XXX</b>
<b>GLOSSÁRIO .....</b>	<b>XXXIII</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A CONSOLIDAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL – POLÍTICAS E CONFORMAÇÃO ESTRUTURAL E ACADÊMICA .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.1 Brasil-Colônia ao Brasil-República (1500-1889) e a implementação do ensino industrial manufatureiro .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1.2 A Primeira República (1889-1930) e a educação profissional e tecnológica como política de Estado.....</b>	<b>16</b>
1.1.2.1 O estabelecimento das Escolas de Aprendizizes Artífices no Brasil .....	18
1.1.2.2 A implantação da Escola de Aprendizizes Artífices no estado de Goiás .....	25
<b>1.1.3 A consolidação das Escolas de Aprendizizes Artífices .....</b>	<b>28</b>
<b>1.1.4 O esgotamento das Escolas de Artes e Ofícios e a afirmação das Escolas Técnicas na Segunda República (1930 a 1945) .....</b>	<b>31</b>
1.1.4.1 A “Marcha para o Oeste” e o estabelecimento da Escola Técnica de Goiânia .....	39
<b>1.1.5 O Estado Novo (1946 a 1964) e o declínio do ginásio industrial e a ascensão dos cursos técnicos de nível médio .....</b>	<b>43</b>
<b>1.1.6 A educação profissional no período de 1965-1988: a busca da valorização dos cursos técnicos como uma terminalidade acadêmica .....</b>	<b>48</b>
1.1.6.1 Início da oferta de cursos superiores na Rede Federal .....	52
<b>1.1.7 As interferências dos organismos internacionais na política da educação profissional e as transformações dessas instituições de 1988 a 2016.....</b>	<b>53</b>
1.1.7.1 Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as contradições legislativas na educação profissional.....	57
1.1.7.2 A transformação da Escola Técnica Federal de Goiás em Centro Federal de Educação Tecnológica.....	60

1.1.7.3 A educação profissional 2003 a 2008 e a retomada da educação profissional integrada.....	65
1.1.7.4 Uma nova institucionalização para a educação profissional e tecnológica e horizontes mais igualitários .....	68
1.1.7.5 O período de 2010 a 2016 e um futuro incerto das políticas públicas no Brasil .....	70
<b>1.1.8 Uma nova institucionalidade para a educação profissional no Brasil .....</b>	<b>73</b>
1.1.8.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG .....	82

## **CAPÍTULO II: GÊNERO E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL**

.....	<b>87</b>
2.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS ESTUDOS DE GÊNERO .....	88
2.2 A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO: CONCEITOS E PRECONCEITOS .....	93
2.3 GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	99
2.3.1 Políticas de igualdade de gênero na educação brasileira .....	100
2.3.2 O espaço da escola como espaço político nas relações de gênero .....	103
2.3.3 Estatísticas recentes sobre gênero e educação no Brasil .....	105
2.4 O GÊNERO, PATRIARCADO E O MUNDO DO TRABALHO .....	115

## **CAPÍTULO III: ABORDAGEM METODOLÓGICA .....**

3.1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO .....	128
3.2 CÂMPUS GOIÂNIA – <i>LOCUS</i> E O OBJETO DA INVESTIGAÇÃO.....	129
3.3 OBJETIVOS E A ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO DE CASO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NO CÂMPUS GOIÂNIA.....	136
3.4 FASES DA INVESTIGAÇÃO DO ESTUDO DE CASO .....	138
3.4.1 Marco teórico .....	139
3.4.2 Coleta e análise dos dados iniciais da investigação .....	139
3.4.3 A definição do instrumento exploratório e a sua construção.....	139
3.4.4 Delimitação do estudo e os sujeitos da amostra .....	142
3.4.5 Coleta de dados .....	143
3.4.6 Análise dos dados .....	144

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS DOS INDICATIVOS SISTEMATIZADOS**

<b>REFERENTES AOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS.....</b>	<b>146</b>
4.1 DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS POR GÊNERO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS E NO CÂMPUS GOIÂNIA .....	146
4.2 DADOS DO INGRESSO, CONCORRÊNCIA, EVASÃO E ÊXITO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO CÂMPUS GOIÂNIA .....	152
4.2.1 Dados do ingresso nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Câmpus Goiânia.....	152
4.2.2 Dados da concorrência nos processos seletivos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Goiânia.....	158

4.2.3 Dados da evasão nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Goiânia .....	163
4.2.4 Análise do êxito escolar dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Goiânia .....	169
4.3 DADOS, PERCEPÇÕES E NARRATIVAS DOS ESTUDANTES EXTRAÍDOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO .....	177
4.3.1 Caracterização dos sujeitos da amostra .....	177
4.3.2 Análise do interesse e perfil do curso.....	178
4.3.3 A percepção dos estudantes sobre abandono escolar .....	181
4.3.4 Relação gênero e desempenho acadêmico e as relações aluno/professor e familiares .....	184
4.3.5 Análise do mundo do trabalho e gênero sob a ótica dos estudantes .....	187
4.3.6 Análise dos estudantes sobre as políticas institucionais para a igualdade de gênero.....	189
 CAPÍTULO V: UMA REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO .....	193
5.1 ANÁLISE DAS MATRÍCULAS POR GÊNERO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, NO IFG E NO CÂMPUS GOIÂNIA.....	193
5.2 ANÁLISE DOS INDICADORES: INGRESSO, CONCORRÊNCIA E O PERFIL DOS CTIs DO CÂMPUS GOIÂNIA .....	194
5.3 ANÁLISE DA EVASÃO E DO ÊXITO.....	199
5.4 AS RELAÇÕES ALUNO-PROFESSOR E GÊNERO .....	202
5.5 O MUNDO DO TRABALHO E GÊNERO SOB A ANÁLISE DOS ESTUDANTES .....	205
5.6 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CÂMPUS GOIÂNIA.....	209
 CONCLUSÕES.....	217
REFERÊNCIAS .....	228
APÊNDICES .....	247
APÊNDICE I: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	247
APÊNDICE II: QUESTIONÁRIO APLICADO .....	252

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Meninas têm aula de costura na Escola Caetano de Campos, São Paulo em 1895	15
Figura 2: Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás na década de 1930	26
Figura 3: Trajetória da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de 1909 a 2008	74
Figura 4: Níveis e modalidades de ensino ofertados na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	77
Figura 5: Distribuição dos Câmpus da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelos estados brasileiros	80
Figura 6: População brasileira residente, analisada por sexo e grupos de idade comparada 2012/2018	106
Figura 7: Taxa de analfabetismo referente aos anos 2016 a 2018 por idade	108
Figura 8: Taxa de analfabetismo referente aos anos 2016 a 2018 por grupo: idade, sexo, cor ou raça	109
Figura 9: Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais por Região Brasileira	110
Figura 10: Nível de instrução das pessoas de 25 anos ou mais de idade em 2016 a 2018	111
Figura 11: Pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram o ensino médio de 2016 a 2018	111
Figura 12: Taxa de frequência escolar líquida do ensino médio, por sexo e por grupos de idade	114
Figura 13: Pessoas que frequentavam ou concluíram curso técnico de nível médio	115
Figura 14: Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução, por sexo e cor ou raça nos anos	119
Figura 15: Taxa de realização de afazeres domésticos e cuidados de pessoas por sexo em 2018	122
Figura 16: Distribuição percentual das pessoas de 14 anos ou mais de idade por situação de ocupação	124
Figura 17: Ocupações profissionais por gênero	125
Figura 18: Estrutura simplificada da educação brasileira	132
Figura 19: Método de cálculo da eficiência acadêmica	169



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Histórico da matriz orçamentária da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e matrículas 2012-2019	78
Gráfico 2: Configuração dos eixos tecnológicos nos cursos técnicos na RFEPCT – Plataforma Nilo Peçanha Ano-base 2018	81
Gráfico 3: Percentual de níveis de cursos regulares ofertados de forma presencial no IFG	83
Gráfico 4: Distribuição das matrículas na Rede Federal por faixa etária e sexo nos cursos presenciais e regulares de nível médio e superior, ano-base 2018	147
Gráfico 5: Distribuição das matrículas no IFG por faixa etária e sexo nos cursos presenciais e regulares, ano-base 2018	149
Gráfico 6: Distribuição de matrículas por faixa etária e por sexo dos estudantes do Câmpus Goiânia, ano-base 2018	150
Gráfico 7: Total de estudantes ingressantes nos Cursos Técnicos Integrados nos anos de 2014 a 2018 no Câmpus Goiânia por sexo e ano	153
Gráfico 8: Total de estudantes ingressantes no Curso Técnico Integrado em Eletrônica nos anos de 2014 a 2018 no Câmpus Goiânia por sexo e ano	154
Gráfico 9: Total de estudantes ingressantes no Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica nos anos de 2014 a 2018 no Câmpus Goiânia por sexo e ano	154
Gráfico 10: Total de estudantes ingressantes no Curso Técnico Integrado em Controle Ambiental nos anos de 2014 a 2018 no Câmpus Goiânia por sexo e ano	155
Gráfico 11: Total de estudantes ingressantes no Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical nos anos de 2014 a 2018 no Câmpus Goiânia por sexo e ano	156
Gráfico 12: Total de estudantes ingressantes no CTI em Edificações nos anos de 2014 a 2018 no Câmpus Goiânia do IFG por sexo e ano	156
Gráfico 13: Total de estudantes ingressantes no Curso Técnico Integrado em Mineração anos de 2014 a 2018 no Câmpus Goiânia por sexo e ano	157
Gráfico 14: Concorrência por vaga do CTI em Eletrônica de 2014 a 2018	158
Gráfico 15: Concorrência CTI em Eletrotécnica de 2014 a 2018	159
Gráfico 16: Concorrência por vaga no CTI em Controle Ambiental de 2014 a 2018	160
Gráfico 17: Concorrência por vaga no CTI em Edificações de 2014 a 2018	161
Gráfico 18: Concorrência por vaga no CTI em Instrumento Musical nos anos de 2014 a 2018	162
Gráfico 19: Concorrência por vaga no CTI em Mineração nos anos de 2014 a 2018	162

Gráfico 20: Estudantes evadidos nos Cursos Técnicos Integrados no Câmpus Goiânia por sexo e ano	164
Gráfico 21: Estudantes evadidos nos Cursos Técnicos Integrados no Câmpus Goiânia por curso e sexo	165
Gráfico 22: Evasão por sexo no CTI em Edificações de 2014 a 2018	166
Gráfico 23: Gráfico 22: Evasão por sexo no Curso Técnico em Eletrônica de 2014 a 2018	166
Gráfico 24: Evasão no Curso Técnico em Eletrotécnica	167
Gráfico 25: Evasão no Curso Técnico em Controle Ambiental	167
Gráfico 26: Evasão no Curso Técnico em Instrumento Musical	168
Gráfico 27: Evasão no Curso Técnico em Mineração	169
Gráfico 28: Total dos concluintes dos CTIs Câmpus Goiânia por ano e por sexo	171
Gráfico 29: Total dos concluintes dos CTIs Câmpus Goiânia por curso e por sexo de 2014 a 2018	172
Gráfico 30: Concluintes do CTI em Instrumento Musical por ano e sexo de 2014 a 2018	173
Gráfico 31: Concluintes do CTI em Edificações por ano e sexo de 2014 a 2018	173
Gráfico 32: Concluintes do CTI em Controle Ambiental por ano e sexo de 2014 a 2018	174
Gráfico 33: Concluintes do CTI em Eletrotécnica por ano e sexo de 2014 a 2018	175
Gráfico 34: Concluintes do CTI em Eletrônica por ano e por sexo de 2014 a 2018	176
Gráfico 35: Concluintes do CTI em Mineração por ano e por sexo de 2014 a 2018	176
Gráfico 36: Percentual de estudantes por curso que responderam o questionário	178
Gráfico 37: Perfil do curso na perspectiva dos estudantes	180
Gráfico 38: Percentual de estudantes que pensaram em desistir do curso	183
Gráfico 39: Na sua opinião alguns conteúdos são mais assimilados pelas alunas e outros pelos alunos?	184
Gráfico 40: Os professores do seu curso são bons profissionais?	185
Gráfico 41: Você presenciou alguma situação de discriminação com relação às alunas pelos(as) docentes?	185
Gráfico 42: A sua relação com os pais é boa?	187
Gráfico 43: O mundo do trabalho tem expectativas diferentes para a mulher e para o homem na área de atuação do seu curso?	188
Gráfico 44: O Câmpus Goiânia tem em sua prática cotidiana a política de igualdade de gênero?	190



## LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1: Datas de funcionamento das Escolas de Aprendizizes Artífices</i>	20
<i>Tabela 2: Cursos ofertados nas Escolas de Aprendizizes Artífices entre os anos de 1912 a 1926</i>	23
<i>Tabela 3: Matrículas e diplomados na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás</i>	29
<i>Tabela 4: Definição das Escolas Técnicas Federais e suas sedes</i>	37
<i>Tabela 5: Definição das Escolas Industriais Federais e suas sedes</i>	37
<i>Tabela 6: Cursos superiores de graduação ofertados no Cefet Goiás em 2008</i>	64
<i>Tabela 7: Cursos técnicos ofertados no Cefet Goiás em 2008</i>	65
<i>Tabela 8: Rendimento médio habitual do trabalho principal da população de 25 a 49 anos de idade ocupada, por sexo, segundo os grupamentos ocupacionais – Brasil 4º trimestre 2018</i>	118
<i>Tabela 9: Cursos superiores ofertados no Câmpus Goiânia em 2018</i>	130
<i>Tabela 10: Cursos Técnicos ofertados no Câmpus Goiânia em 2018</i>	131
<i>Tabela 11: Sexo e faixa etária dos estudantes matriculados, nos cursos presenciais e regulares, em 2018 na Rede Federal</i>	147
<i>Tabela 12: Matriculados no Instituto Federal de Goiás por faixa etária e sexo nos cursos presenciais e regulares de nível médio e superior, ano-base 2018</i>	148
<i>Tabela 13: Matriculados no Câmpus Goiânia por faixa etária e sexo nos cursos presenciais e regulares de nível médio e superior, ano-base 2018</i>	149
<i>Tabela 14: Matriculados em 2018 nos cursos superiores presenciais e regulares no Câmpus Goiânia por faixa etária e sexo</i>	151
<i>Tabela 15: Matriculados por faixa etária e sexo nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Câmpus Goiânia, ano-base 2018</i>	151
<i>Tabela 16: Relação concorrência versus ingressantes no Curso de Eletrônica</i>	159
<i>Tabela 17: Relação concorrência versus ingressantes no Curso de Controle Ambiental</i>	160
<i>Tabela 18: Eficiência acadêmica nos CTIs no Câmpus Goiânia de 2014 a 2018</i>	170

<b><i>Tabela 19: Motivações que levaram os estudantes à escolha do IFG</i></b>	<b><i>178</i></b>
<b><i>Tabela 20: Motivações para a escolha do curso no IFG</i></b>	<b><i>179</i></b>
<b><i>Tabela 21: Perfil do curso na perspectiva dos estudantes</i></b>	<b><i>180</i></b>
<b><i>Tabela 22: Possíveis motivos da evasão escolar dos estudantes dos CTIs do Câmpus Goiânia</i></b>	<b><i>182</i></b>
<b><i>Tabela 23: Principais motivos que levaram os estudantes a pensarem em abandonar os estudos na instituição</i></b>	<b><i>183</i></b>
<b><i>Tabela 24: Distribuição dos cursos por eixo tecnológico e por predominância nas matrículas no período de 2014 a 2018</i></b>	<b><i>195</i></b>
<b><i>Tabela 25: Predominância da evasão dos CTIs do Câmpus Goiânia segundo os eixos tecnológicos</i></b>	<b><i>201</i></b>
<b><i>Tabela 26: Predominância dos concluintes dos CTIs do Câmpus Goiânia de acordo com os eixos tecnológicos</i></b>	<b><i>202</i></b>





## ÍNDICE DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CFE	Conselho Federal de Educação
CFESP	Centro de Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CMIG	Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEPEX	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior do IFG
CTIEM	Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio
EAAG	Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPDM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFG	Escola Técnica Federal de Goiás
ETG	Escola Técnica de Goiânia
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIEG	Federação das Indústrias do Estado de Goiás
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil)
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IfS	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil)
IFET	Institutos Federais de Educação Tecnológica
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás ou Instituto Federal de Goiás

INOVE	Incubadora de Empresas Inovadoras do Cefet Goiás
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura / Ministério da Educação (atual)
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	População Economicamente Ativa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico em Emprego
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAP	Relação Aluno Professor
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEB	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEFOR	Secretaria de Formação e de Desenvolvimento Profissional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESP	Serviço de Ensino e Seleção Profissional
SESU	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SNPM	Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres
TAM	Termo de Acordo e Metas
TWI	<i>Training Within Industry Service</i>
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná



**Agenda 2030** – É um documento adotado por 193 países, membros da Organização das Nações Unidas, que visa ao Desenvolvimento Sustentável em 15 anos (2015-2030). Os países participantes comprometeram-se em tomar medidas transformadoras, por meio de um plano de ação com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas.

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular é o conjunto de normas que deverá nortear os currículos das escolas da educação básica das redes pública e privada de todo o Brasil, orientando as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem percorrer ao longo de sua trajetória acadêmica nas etapas da educação básica. O Conselho Nacional de Educação foi o responsável pela sua análise e parecer. A BNCC, tanto para o ensino infantil e fundamental quanto para o ensino médio, foi homologada pelo Ministério da Educação.

**CBAI** – A Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial foi um programa de cooperação firmado em 1946, por meio do Ministério da Educação, entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos. Ela tinha como objetivo capacitar professores para atuarem no ensino industrial. A CBAI foi estabelecida em meio ao processo de expansão industrial brasileira e ao interesse dos Estados Unidos com os países da América Latina, em um cenário de pós-guerra. Essa Comissão foi responsável por estabelecer muitos convênios com as escolas técnicas para formação pedagógica e cursos de aperfeiçoamento, além de contribuir com a elaboração de material didático, assessoria na implantação de laboratórios, visitas técnicas, formação dos diretores e tradução de livros.

**CEFET** – Os Centros Federais de Educação Tecnológica assumiram o lugar das Escolas Técnicas Federais que estavam habilitadas somente a ofertar cursos de educação profissional de nível médio. Esse novo modelo de instituição passou a ofertar cursos de formação inicial e continuada, cursos da educação básica e cursos superiores de graduação e pós-graduação.

**CFESP** – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional foi um tipo de escola técnica criada por diversas companhias férreas no estado de São Paulo, com o objetivo de formar jovens ferroviários e também de contribuir para a manutenção da própria frota. As escolas ferroviárias eram estabelecidas em prédios contíguos às ferrovias e reproduziam as situações reais de uma oficina. Cada centro adotava a sua própria metodologia e práticas pedagógicas e não havia qualquer tipo de integração com as Escolas de Aprendizizes Artífices.

**CMIG** – O Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero consiste em 52 indicadores propostos pela Comissão de Estatística das Nações Unidas para servir como parâmetro na mensuração da desigualdade de gênero por países e regiões. No esforço de sistematização de informações relevantes destinadas à mensuração da igualdade de gênero e do empoderamento feminino, o IBGE passou a utilizar a metodologia na análise dos dados brasileiros (IBGE, 2018).

**CNE** – O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica (CEB) e de Educação Superior (CES), é um órgão colegiado vinculado ao Ministério da Educação. O Conselho tem por finalidade colaborar na formulação de políticas educacionais, emitir pareceres e assessorar o referido ministério, garantindo e zelando pela qualidade do ensino, pelo cumprimento da legislação e pela participação da sociedade. Cada Câmara é composta por doze conselheiros, nomeados pelo presidente da República, entre os quais são membros natos, na Câmara de Educação Básica, o secretário de Educação Fundamental do



Ministério da Educação, e na Câmara de Educação Superior, o secretário de Educação Superior do mesmo ministério.

**CNTC** – O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos é um instrumento definido pelo Ministério da Educação que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, os estudantes e a sociedade em geral. Compõe o catálogo o perfil do egresso, a carga horária mínima, as áreas de atuação, a infraestrutura mínima e as possibilidades de certificação intermediária.

**CONIF** – O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) é a instituição que congrega os dirigentes máximos das 41 instituições que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT). Com o objetivo de propor políticas de desenvolvimento da Rede e assegurar o fortalecimento da formação profissional e da defesa da educação pública e gratuita, o Conif também tem por premissa deliberar por ações e normativas em rede, além de ser responsável pelo acompanhamento estatístico e orçamentário.

**Currículo Integrado** – Baseia-se na organização dos conteúdos e na construção do conhecimento com a unidade entre os conhecimentos gerais e os específicos, com o objetivo de romper a visão fragmentada e hierarquizada do conhecimento, por meio da interdisciplinaridade entre os saberes gerais e técnicos.

**Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio** – O modelo de curso integrado ao ensino médio possibilita, em uma única formação, reunir os conhecimentos do ensino médio e os de uma habilitação da educação profissional. Dessa maneira, o estudante, com uma mesma matrícula, é certificado tanto com a conclusão do ensino médio, quanto com a conclusão de um curso técnico.

**Eixo Tecnológico** – É o agrupamento de ações e aplicações científicas às atividades humanas de mesma natureza que possuem núcleo de saberes comuns, embasados nas mesmas ciências e metodologias. Os eixos são aplicados na classificação dos cursos da educação profissional presentes nos Catálogos Nacionais. Atualmente, conforme definido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) são 13 eixos: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer (PNP, 2019).

**ENEM** – O Exame Nacional do Ensino Médio é uma prova anual, criada em 1998, para a avaliação da qualidade do ensino médio no Brasil. O exame é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação. Além de avaliar a qualidade da educação brasileira, o Enem tem sido usado como vestibular para o ingresso nas universidades públicas, nos Institutos Federais, em algumas universidades privadas e, até mesmo, em universidades estrangeiras, para o ingresso de brasileiros. Os resultados do exame também são parâmetros para obter uma bolsa integral ou parcial em universidades privadas, através do Programa Universidade para Todos (Prouni), ou para obter financiamento por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

**Escolas Agrotécnicas** – Instituições públicas federais que foram criadas para atender a população do interior do país, com cursos de educação profissional nas áreas de Agropecuária, Agroindústria, Enologia, Zootecnia e Infraestrutura Rural, em regime de internato ou semi-internato, com a metodologia de ensino de “Escola Fazenda”.

**Escolas de Aprendizizes Artífices** – Escolas criadas pelo Decreto nº 7.566 de 1909 (Brasil, 1909A) com o objetivo de formar operários e contramestres com conhecimentos técnicos para o aprendizado de um ofício. Essas escolas são consideradas o marco inicial de uma política de



Estado para a educação profissional. No Brasil, foi criada uma escola em cada uma das capitais dos estados. As escolas eram mantidas pela União e destinadas ao ensino profissional primário gratuito.

**Escola Técnica** – Pelo Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942 (Brasil, 1942C), foi definida uma nova organização da Rede Federal, transformando as Escolas de Aprendizizes Artífices e os Liceus Industriais em Escolas Técnicas.

**ETFG** – A Escola Técnica Federal de Goiás (1965-1999) foi a terceira denominação dada à escola de educação profissional federal (Escola de Aprendizizes Artífices – 1909 a 1942; e Escola Técnica de Goiânia – 1942 a 1965). A mudança não foi somente na nomenclatura, mas a instituição tornou-se uma autarquia federal e adquiriu autonomia pedagógica, financeira, administrativa e patrimonial. Ademais, as ofertas de cursos para o nível fundamental e ginásio industrial foram finalizadas, e a oferta de cursos concentrou-se na formação técnica no segundo ciclo da educação básica (ensino médio).

**ETG** – A alteração legislativa da nomenclatura da Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás, por meio do Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942 (Brasil, 1942C), ocorreu concomitante ao processo da transferência da Escola de Aprendizizes Artífices da Cidade de Vila Boa, hoje Cidade de Goiás, para Goiânia, a nova capital do estado de Goiás.

**FAT** – O Fundo de Amparo ao Trabalhador é um fundo financeiro vinculado ao Ministério do Trabalho (MT), composto pelas contribuições do Programa de Integração Social (PIS) e destinado ao custeio de programas de seguro-desemprego, abono salarial e desenvolvimento de programas, visando ao desenvolvimento econômico.

**FIC** – Os cursos e os programas de Formação Inicial Continuada são um dos tipos de modalidade de formação que podem ser ofertados pelos Institutos Federais e têm o objetivo de proporcionar capacitação, aperfeiçoamento e atualização profissional aos trabalhadores e aos desempregados, nas áreas da educação profissional e tecnológica, em todos os níveis de ensino. Contudo, esses cursos e programas não têm a carga horária suficiente de uma formação técnica.

**Ginásio Industrial** – O Decreto nº 50.492 de 1961 (Brasil, 1961A) alterou a denominação dos cursos básicos industriais, que eram ofertados pelas escolas de educação profissional, como as Escolas Técnicas. Assim, esses cursos passaram a ser designados como ginásio industrial, ampliando as possibilidades de formação para além da formação técnica. Nos cursos do ginásio industrial, além da formação técnica, os estudantes tinham três disciplinas compulsórias de português, matemática e inglês ou francês e duas disciplinas optativas.

**IBGE** – O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística é uma instituição pública federal, vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Criado em 1934, o IBGE tem o objetivo de levantar e fornecer dados e informações sobre o território brasileiro e sua população.

**Identidade Sexual** – É a forma como o sujeito vive e percebe a sua sexualidade, com parceiros(as) do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos e até mesmo sem parceiros(as).

**Institutos Federais** – Os Institutos Federais foram criados pela Lei nº 11.892 de 2008 (Brasil, 2008b), que instituiu um modelo mais avançado de instituição e diferenciado de todos os que foram criados ao longo da história da educação profissional e tecnológica no Brasil. Com esse modelo inovador, os Institutos Federais possibilitam a oferta de cursos desde a Formação Inicial Continuada (FIC), cursos da educação básica integrada à educação profissional, até cursos superiores de graduação e pós-graduação, incluindo a formação de professores na oferta das licenciaturas.

**INOVE** – Incubadora de Empresas Inovadoras do Cefet Goiás instalada dentro das instalações da própria instituição. Ela tinha como objetivo assessorar a elaboração de planos de

negócios, prestar consultoria especializada, ofertar capacitação, captar recursos, promover eventos e compartilhar os laboratórios da instituição com as empresas do setor produtivo. A incubadora tinha foco de atuação nos setores de transporte, mecânica, química industrial, eletrônica, eletrotécnica, construção civil, mineração, hotelaria e turismo, gestão ambiental, geomática, telecomunicações, entre outros. Funcionou de 2002 a 2005.

**IPHAN** – O Instituto Histórico e Artístico Nacional foi criado pelo governo federal na década de 1930, no governo do presidente Getúlio Vargas, como uma autarquia federal responsável pela preservação do patrimônio cultural brasileiro, pela promoção e pela proteção dos bens culturais para sua conservação, salvaguarda e monitoramento, de modo que a população pudesse usufruir dos bens no presente e no futuro. Atualmente, o IPHAN está vinculado ao Ministério do Turismo.

**LDB** – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define e regulariza a educação brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino, tanto para a educação pública quanto para as escolas conveniadas, confessionais e privadas. A primeira LDB foi promulgada pela Lei nº 4.024 de 1961 (Brasil, 1961B); a segunda pela Lei nº 5.692/1971; e a atual foi sancionada pela Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996).

**Lei das Cotas** – A Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 regulamenta o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Conhecida como Lei das Cotas, ela é uma importante ferramenta para garantir o acesso às instituições federais de pessoas de baixa renda que estudaram em instituições públicas e de pretos, pardos e índios. Essa lei visa à democratização do acesso ao ensino superior e à redução das desigualdades sociais (Brasil, 2012B).

**Liceus Profissionais** – Em 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais por meio de uma nova legislação, que reorganizou a educação profissional, com o objetivo de criar cursos com formação mais específica, segundo o modelo taylorista/fordista de produção.

**Manifesto dos Pioneiros** – O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento escrito em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, por Fernando de Azevedo e outros 26 intelectuais. O Manifesto consolidava o pensamento da elite intelectual sobre a educação brasileira e se tornou um marco da renovação da educação no país, adotando a premissa de que a educação deveria ser única, pública, gratuita, laica e obrigatória.

**MEC** – O Ministério da Educação é um órgão do governo federal brasileiro responsável pela política educacional do país e de todos os assuntos relativos ao ensino. Até o ano de 1953, a educação e a saúde estavam vinculadas a uma mesma pasta, e a partir desse ano, passou a ser Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em 1995, com a criação do Ministério da Cultura, passou a ser chamado de Ministério da Educação, sem alteração da sigla. Na sua estrutura, o órgão abriga as seguintes secretarias: Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Superior (Sesu), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior (Seres), Secretaria de Alfabetização (Sealf) e Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp).

**MEC/USAID** – As siglas se referem aos acordos de cooperação realizados entre o Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) durante o governo militar. Com a finalidade de reformar o ensino brasileiro segundo os padrões impostos pelos Estados Unidos, os convênios previam implantar uma reforma universitária, para que as universidades brasileiras adotassem o modelo norte-americano, o que culminou na Reforma Universitária Brasileira, em 1968. Esta visava a uma formação técnica mais ajustada ao plano

desenvolvimentista e econômico brasileiro, em consonância com os interesses políticos estadunidenses para o país.

**Nilo Peçanha** – Político brasileiro que assumiu a presidência da República de 1909 a 1910. Com o intuito de proporcionar o desenvolvimento social e econômico do país e de garantir um regime de igualdade de direitos aos cidadãos, ele promulgou o Decreto nº 7.566 de 1909 (Brasil, 1909A), criando, em cada uma das capitais dos estados brasileiros, uma Escola de Aprendiz Artífices.

**PDE** – O Plano de Desenvolvimento Educacional foi sancionado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007A), e dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados e também com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

**PDI** – O Plano de Desenvolvimento Institucional é um documento que estabelece a missão institucional, a política pedagógica da instituição e as estratégias e as metas para alcançar os objetivos. Esse plano deve ser construído com a participação de todos os segmentos acadêmicos e precisa ser aprovado pela instância superior da Instituição de Ensino Superior. O PDI deve ser construído para um período de cinco anos e deve constar no documento o cronograma, a metodologia e os indicadores de desempenho. Ademais, é um dos documentos obrigatórios tanto para o reconhecimento de cursos, quanto para o credenciamento e o credenciamento das instituições.

**Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)** – A PNAD Contínua levanta informações cruciais sobre os trabalhadores do país, inclusive aqueles sem vínculo de trabalho formal, investigando as condições do mercado de trabalho do país, a partir de uma amostra com mais de 210 mil domicílios, distribuídos por cerca de 3.500 municípios. Essa amostra é visitada, a cada trimestre, por cerca de dois mil agentes de pesquisa.

**PLANFOR** – O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador foi criado pelo Ministério do Emprego e Trabalho, com recursos advindos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e foi implementado em todas as regiões do país, de 1996 a 2002, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. O Planfor tinha por objetivo qualificar ou requalificar pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA) por ano, buscando reduzir o nível de desemprego e subemprego e, ainda, elevar a produtividade, a competitividade e a renda. Apesar de ser uma política pública voltada à população, seu caráter não foi social, e sim econômico. Ou seja, essa política foi moldada e organizada seguindo a lógica do mercado e imputando ao trabalhador a responsabilidade pela sua empregabilidade.

**Plataforma Nilo Peçanha** – Criada em 2018, a PNP é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Ela tem por objetivo reunir dados e informações relativas às unidades que a compõem, informações sobre cursos, corpo docente, discente e técnico-administrativo e também dados financeiros. Os dados obtidos embasam o cálculo dos indicadores de gestão, monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC.

**PNE** – O Plano Nacional de Educação determina as diretrizes, as metas e as estratégias para a política educacional por um período de 10 anos, com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Entre os desafios estabelecidos estão a inclusão, a melhoria dos indicadores da alfabetização, a formação contínua dos professores e a expansão das vagas e dos concluintes do ensino profissionalizante. O Plano

em vigência foi sancionado pela Lei nº 13.005 de 2014 (Brasil, 2014a) para os anos de 2014 a 2024.

**Politecnia** – É um princípio que busca articular a formação geral e a formação técnica e o trabalho intelectual e o trabalho manual. Imbricado ao conceito de trabalho como princípio educativo, a politecnia é um conceito que visa à superação da dualidade da formação geral e formação técnica. Por meio dela, busca-se uma unidade na proposta educativa, através da articulação do trabalho e do conhecimento como formas inseparáveis, atuando como um instrumento indutor de emancipação humana, sobretudo, na sociedade capitalista.

**PPPI** – O Projeto Político Pedagógico Institucional é um documento que define a intencionalidade, as diretrizes e os objetivos da instituição. Além de ser norteador das práticas pedagógicas, do currículo e das funções administrativas, o documento orienta a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e deve ser construído com a participação da comunidade acadêmica.

**PROEJA** – O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi estabelecido pelo Ministério da Educação em 2005 e tinha como objetivo propiciar formação técnica aos jovens e adultos acima de 18 anos que possuíam o ensino fundamental. Dessa forma, os estudantes que concluíssem o curso fariam jus ao diploma com a habilitação profissional e a conclusão do ensino médio. Os referidos cursos apresentaram uma carga horária diferenciada da formação regular, com 2.400 horas, sendo 1.200 horas para a educação propedêutica e 1.200 horas para a parte técnica.

**PROEP** – O Programa de Expansão da Educação Profissional foi uma ação coordenada entre o Ministério do Trabalho e Emprego (MET) e o Ministério da Educação (MEC) para garantir a ampliação da oferta de cursos nos níveis básicos, técnicos e tecnológicos nas escolas agrotécnicas e nos Centros Federais de Educação Tecnológica, referentes ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planflor). O Programa, que funcionou entre os anos de 1996 e 2002, contou com os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

**PRONATEC** – O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego foi criado por meio da Lei nº 12.513 (Brasil, 2011), com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. As instituições que poderiam aderir ao referido programa eram as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as instituições de educação profissional e tecnológica das redes estaduais, distrital e municipais; as instituições dos serviços nacionais de aprendizagem e as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, devidamente habilitadas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, no âmbito da iniciativa do “Bolsa-Formação”. Foi um programa com muitos recursos financeiros envolvidos, porém com resultados ínfimos para o que era esperado.

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. O Programa foi criado pelo governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, com isenção de impostos para as instituições participantes (Brasil, 2005A).

**Rede Federal** – Denominação dada ao conjunto das instituições federais de educação profissional e tecnológica, anterior à promulgação da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008b), conforme denominação adotada pelo Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (Brasil, 1942C) que criou as bases da Rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial.

**Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** – A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi estabelecida pela Lei nº 11.892



(Brasil, 2008b). Integrante do sistema federal de ensino vinculado ao Ministério da Educação, a RFEPCT foi instituída com a composição das seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Cefet-RJ; Cefet-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II. Nesse estudo, o termo RFEPCT será utilizado, porém os dados da UTFPR não serão incluídos, pois a referida universidade não usa o Sistec como o sistema de banco de dados instituído pela Resolução CNE/CEB nº 3/2009 pela SETEC/MEC e que é a base da Plataforma Nilo Peçanha.

**Reforma do Ensino Médio** – A Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017) estabeleceu a Reforma do Ensino Médio, alterando a Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A norma altera a estrutura do ensino médio, ampliando de 800 horas/ano para 1000 horas/ano, introduzindo um currículo mais flexibilizado com a proposta de itinerários formativos, a partir dos quais os estudantes poderão optar por uma área de conhecimento e pela formação técnica profissional. Vários artigos e notas de repúdio foram criados pelas entidades educacionais, sindicatos de profissionais da educação e por intelectuais da educação por considerarem que essa reforma é um retrocesso para a educação básica no Brasil.

**SEB** – A Secretaria de Educação Básica é uma das secretarias do Ministério da Educação (MEC) que tem como atribuição formular políticas para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, visando à melhoria da qualidade do aprendizado dos estudantes, tanto da rede pública quanto da rede privada.

**SENAI** – O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado pelo Decreto-Lei nº 4.048 de 1942 (Brasil, 1942A), é um órgão oficial de interesse público e sem fins lucrativos, presente em todos os estados brasileiros, mantido e controlado, em parceria, pelos empresários e pelo Estado. Foi criado para ofertar cursos de educação profissional de formação e de capacitação para trabalhadores que atuam ou que atuarão na indústria, na consultoria e na prestação de serviços técnicos e tecnológicos especializados. Atualmente, oferta cursos em todas as modalidades da educação profissional, inclusive na pós-graduação, na forma presencial e a distância.

**SETEC** – A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, tem por responsabilidade formular, coordenar, implementar e avaliar as políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvidas em regime de colaboração com os sistemas de ensino público e privado e em articulação com o setor produtivo. Além disso, a Setec responde pela manutenção, supervisão e fortalecimento das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

**SISTEC** – É um sistema de banco de dados instituído pela Resolução CNE/CEB nº 3/2009 pela SETEC/MEC que tem por finalidade, entre outras atribuições, a de registrar e divulgar os dados da educação profissional e tecnológica.

**Sistema S** – É o conjunto de organizações das entidades corporativas mantidas pela contribuição compulsória das empresas constitucionalmente estabelecidas, que atua na capacitação e na formação profissional, nas áreas de saúde, educação, lazer, consultoria e assistência social. Fazem parte do Sistema S: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); o Serviço Social do Comércio (Sesc); o Serviço Social da Indústria (Sesi); e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Além dessas entidades, há ainda: o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e o Serviço Social de Transporte (Sest).

**SNPM** – A Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres está vinculada, no atual governo (2019-2022), ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.



## INTRODUÇÃO

Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença  
nos inferioriza. Temos o direito de ser diferentes  
sempre que a igualdade nos descaracteriza.  
(Boaventura de Souza Santos, 2003)

O sistema educacional brasileiro é regido e organizado por duas legislações principais. Uma é a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que determina o direito à educação e organiza a estruturação educacional nos âmbitos municipal, estadual e federal; a outra é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes gerais e os níveis e as modalidades (Brasil, 1996). Os órgãos responsáveis pelo funcionamento desse sistema e pela garantia do cumprimento das legislações são o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), ambos presentes na esfera federal. Também são responsáveis pelo sistema e pelo cumprimento das legislações as secretarias de Educação e seus conselhos, que estão presentes nas esferas estaduais e municipais.

A estruturação do sistema educacional é formada pela educação básica e pela educação superior. A educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O ensino superior, por sua vez, é composto pelos cursos de graduação e de pós-graduação. Integrando, ainda, o sistema educacional, estão presentes a educação de jovens e adultos, a educação especial e a educação profissional e tecnológica.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), objeto desta pesquisa, abrange em sua oferta os cursos de qualificação profissional, habilitação técnica e tecnológica e de pós-graduação, prevendo a integração com diferentes níveis e modalidades. Entre essas modalidades estão a educação de jovens e adultos e a educação básica de nível médio. Na articulação da oferta, os cursos de nível médio da EPT podem se dar na forma integrada, na forma concomitante e na forma subsequente. Ademais, a EPT é organizada por eixos tecnológicos, o que permite, além da construção de diferentes itinerários formativos, a possibilidade da verticalização, como ocorre nos Institutos Federais.

A EPT no Brasil tornou-se, efetivamente, uma política pública, isto é, uma política de Estado, a partir de 1909, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices e, posteriormente, quando essas escolas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, por fim, quando estas se tornaram Institutos Federais. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Uma dessas instituições é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Assim como os demais Institutos Federais, o IFG, por força da Lei nº 11.892, deve ofertar 50% das suas vagas para os cursos técnicos, prioritariamente na forma integrada ao ensino médio; 30%, para os cursos superiores de tecnologia, bacharelados e pós-graduação; e 20%, para os cursos de licenciatura voltados à formação de professores nas diversas áreas do conhecimento. Além de serem instituições de educação básica e profissional e de educação superior, os Institutos Federais são pluricurriculares e contam com estrutura multicampus.

O Instituto Federal de Goiás é especializado na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino e é constituído por 14 câmpus e por uma reitoria. Uma das unidades da instituição é o Câmpus Goiânia, que é a mais antiga e a que



tem o maior número de matrículas e de cursos ofertados. Será esse câmpus o *locus* de investigação desta tese. Nesse sentido, este trabalho se desenvolverá a partir de um estudo de caso sobre os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Com o recorte temporal de 2014 a 2018, o estudo terá como escopo as relações de gênero.

No Brasil, a temática sobre gênero e educação tem sido contemplada em diversas pesquisas e tem-se ampliado, sobretudo pela inserção de novas linhas de pesquisa e grupos temáticos nos eventos científicos que abordam gênero, diversidade, direitos humanos, etnias e raça. Contudo, ainda são incipientes as investigações sobre gênero e educação profissional. Segundo Hirata (2002), a ausência de estudos dessas relações, com as chamadas pesquisas *gender-blinded*, é responsável por encobrir as questões de gênero e o sexismo presentes nas relações sociais e no mundo do trabalho. E isso reforça a manutenção de pensamentos tradicionalmente relatados pelo senso comum, os quais enfatizam que os sexos são opostos nas competências intelectuais e nas habilidades técnicas, evidenciando, assim, desigualdades existentes entre os gêneros.

De fato, essa ausência de estudos sobre relação gênero e educação profissional tende a encobrir as questões de gênero presentes nas relações sociais e no mundo do trabalho. Essas questões, quando não esclarecidas, mantêm nas instituições de ensino, sobretudo nas de educação profissional, pensamentos que alimentam estereótipos de gênero e que reiteram a divisão sexual do trabalho e a dupla caracterização biologizante machos-fêmeas (Kergoat, 2009). E isso pode, além de contribuir com a desigualdade social entre homens e mulheres, fomentar restrições veladas no que tange à inclusão feminina na formação profissional, mesmo que haja isonomia nas formas de ingresso das instituições.

Kergoat (2009), sobre essa questão, pontua que homens e mulheres são indivíduos diferentes, mas que vivem, na mesma relação social, as chamadas relações sociais de sexo. No escopo dessas relações, tem-se o trabalho e, nesse caso, essas relações se exprimem por meio da divisão sexual do trabalho, sobretudo a partir do poder dos homens sobre as mulheres. Assim, para a autora:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.). Essa forma de divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o da separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e o da hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um de mulher) (p. 47).

Com o propósito de conhecer o estado da arte dos estudos produzidos no Brasil sobre educação profissional e gênero no âmbito do doutorado e do mestrado, em 2017 foi realizada uma busca no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC, 2017). O objetivo foi buscar o que, de fato, estava sendo investigado no período de 2014 a 2017, para evitar possíveis sobreposições investigativas e buscar relevância e ineditismo para o presente estudo. A pesquisa na plataforma foi feita a partir da busca por palavras-chave e permitiu, após os resultados obtidos, a aplicação de outros filtros, como: “teses ou dissertações”; “ano de defesa”; “área de concentração”; “área do programa do curso”; entre outros.

Assim, introduziu-se, na busca do banco, as seguintes palavras-chave: “Instituto Federal de Goiás”; “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás”; “Educação profissional e relações de gênero”. No resultado referente ao Instituto Federal de Goiás, foram

encontrados 76 trabalhos, sendo 35 dissertações de mestrado profissional; 26 dissertações de mestrado; e 17 teses de doutorado. Das teses de doutoramento, nove eram da área de Educação; cinco da área de Letras, Literatura e Linguística; uma da área de Artes; uma da Engenharia; e uma da Química. Das nove teses da Educação, as temáticas eram sobre trabalho, formação docente, educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional. Em nenhuma delas a temática das relações de gênero foi abordada como tema central.

Ao buscar por Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, foram encontrados 66 títulos. Ao todo, foram nove teses de doutorado, sendo seis delas na área de Educação, e nenhuma tinha como tema central as relações de gênero.

Outras buscas mais abrangentes foram realizadas com as seguintes expressões: “gênero e educação profissional”; “educação profissional e relações de gênero”; e foram encontrados 11 trabalhos, sendo quatro teses e sete dissertações, e nenhuma delas tinha como realidade educacional o IFG.

O número não expressivo de pesquisas específicas sobre as relações de gênero e a educação profissional no Instituto Federal de Goiás impulsionou a necessidade de investigar questões pouco aprofundadas ou colocadas como subjacentes na instituição. Nesse sentido, o objetivo foi entender a dinâmica dessas relações e oferecer subsídios para a construção de políticas educacionais inclusivas e espaços de diálogos e, também, constituir um eixo de pesquisa na instituição.

Posto isso, ficamos instigados em investigar as relações de gênero nos contextos educativos da educação profissional; mais precisamente, nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Goiânia do Instituto Federal de Goiás. Nesse sentido, foram buscados elementos para refletir sobre as (des)igualdades de gênero e as formas como elas se reproduzem e se conformam no cotidiano escolar. A escolha do local se deve à trajetória dessa unidade na oferta de cursos. Ademais, tal *locus* coincide também com o nosso vínculo de trabalho, local em que são exercidas nossas atividades laborais de docência e de gestão há mais de 26 anos.

As inquietações que levaram a este estudo foram emergindo durante esse tempo de trabalho, a partir da percepção de que havia lacunas teóricas, políticas e pedagógicas vinculadas à educação profissional e às relações de gênero. Além disso, o desenvolvimento de pesquisas na área da educação profissional, sobretudo na instituição na qual exercemos o nosso trabalho, reforça o compromisso com a educação e com o compromisso institucional e social. Sobre essa questão, Araújo, Silva e Mendes (2011) pontuam:

[...] os IFs se constituem como espaços legítimos de fomento e de desenvolvimento de pesquisa, de reflexão e de proposição de ações que venham colaborar para a afirmação de uma identidade própria, reiterando o seu compromisso social com a garantia de uma educação de qualidade para todos (p. 18).

Esta tese de doutoramento pretende responder às seguintes perguntas relacionadas a questão de gênero no IFG, especificamente nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Câmpus Goiânia, tendo como recorte temporal os anos de 2014 a 2018.:

Como se deu o ingresso das alunas e alunos nos cursos da educação profissional e tecnológica nestas instituições centenárias?;

Há uma diferença significativa na proporção de mulheres e homens que se ingressaram e se matricularam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio? e;

Como são compreendidas pelos e pelas estudantes que se matricularam nestes cursos, as relações de gênero na instituição?

Neste sentido, formulou-se os seguintes objetivos:

- a) verificar se há uma diferença significativa na proporção de mulheres e homens que ingressam no IFG nos cursos técnicos integrados ao ensino médio;
- b) identificar se há diferenças e em quais cursos encontram-se acentuadas;
- c) realizar uma análise da possível relação de gênero em termos da permanência e do êxito nessa modalidade de ensino;
- d) analisar as percepções do alunado diante das questões de gênero relacionadas à vida acadêmica e ao mundo do trabalho;
- e) identificar e propor possíveis ações e políticas de gênero necessárias para promover a igualdade de condições de inclusão e o combate à evasão e aos preconceitos.

Partindo do pressuposto de que a tese será defendida em uma instituição estrangeira e que muitos podem não conhecer o sistema educacional do Brasil e o sistema da educação profissional, o primeiro capítulo incumbe-se de traçar a trajetória histórica da educação profissional no Brasil, desde o período colonial até o ano de 2016. A demarcação cronológica deste capítulo está vinculada aos marcos jurídicos e políticos brasileiros e ao período histórico finalizado em 2016. Neste ano, ocorreu um Golpe de Estado no Brasil<sup>3</sup>, e isso abriu um novo período histórico no país, ainda dotado de muitas incertezas.

Apresentando um cenário desfavorável aos direitos sociais, trabalhistas, humanos e ambientais, esse contexto tende a aprofundar as políticas neoliberais, ostentar elementos fascistas, superexplorar o trabalho e ampliar as desigualdades e as misérias sociais. Além disso, o autocratismo estatal tende a levar à supressão da participação e à opressão, algo que poderá ampliar as interferências na educação pública, sobretudo no que tange à autonomia dos Institutos Federais e das Universidades Federais. Uma série de elementos já corrobora essas perspectivas desfavoráveis, tais como os cortes do orçamento, a ausência de concursos públicos, a efetivação de mecanismos de controle e de perseguições, contrarreformas educacionais e administrativas, propostas de alterações legislativas, entre outras ações.

No Capítulo I desta tese, discorreremos sobre os marcos legais das políticas educativas e a sua relação com o contexto histórico e econômico, a fim de indicar as determinantes, as contradições, os limites e as possibilidades da educação profissional no Brasil, sobretudo na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Nesse capítulo, também é apresentada a trajetória da instituição em Goiás. Mesmo em um cenário de contradições e com o aprofundamento de políticas neoliberais e conservadoras, ressaltamos a importância da expansão da educação profissional, por meio da RFEPCT. Essa expansão é um projeto ímpar no cenário mundial e tramita na contramão das políticas em curso no país. Com vistas ao acesso e à inclusão de diversos sujeitos, esse projeto visa a uma formação emancipatória e a uma formação de sujeitos críticos, conscientes e vinculados aos arranjos produtivos, sociais e culturais. Para entender esse cenário e esse contexto, dialogamos com os seguintes autores: Cunha (2000; 2005), Fonseca (1986), Guimarães (2017), Machado, Pires e Barbosa (2015), Pacheco (2011), Sá (2014), Segundo e Martins (2018), Silva (2006), Soares (1982) e Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010).

Ainda nesse primeiro momento deste estudo, contextualizamos o dualismo estrutural que historicamente desarticulou a formação profissional da formação propedêutica, contribuindo, assim, para a valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual. Esse

---

<sup>3</sup> O processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, caracterizou-se como um Golpe ao Estado Democrático de Direito, que violou os princípios democráticos e constitucionais. Foi um ato parlamentar, jurídico e midiático que teve o processo conduzido dentro de legalidades refutáveis. O objeto de acusação foi a responsabilidade fiscal, com as chamadas “pedaladas fiscais”. Contudo, para este objeto, foi provado que não houve crime. Mesmo não havendo impedimento legal, o processo foi tramitado e votado no Congresso Federal e no Senado e resultou no afastamento de Dilma Rousseff e na condução do vice-presidente Michel Temer ao cargo de presidente.

dualismo, como veremos, foi responsável por imprimir nessas instituições de educação profissional um perfil mais voltado às classes mais populares e ao atendimento à demanda do mercado e do capital. E isso também prejudicou o acesso das mulheres às formações profissionais técnicas, com base nos estereótipos biológicos socialmente constituídos.

Nesse primeiro capítulo, são relatadas, também, as resistências das instituições da Rede Federal, no sentido de promover uma educação baseada no princípio da politécnica, do trabalho como princípio educativo, voltada à articulação do trabalho intelectual e do trabalho manual, com superação da formação meramente técnica. Nessas reflexões, além dos marcos legais, recorreremos aos seguintes autores: Bezerra, Machado e Barbosa (2016), Ciavatta e Ramos (2011), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2006), Lobo (2015), Moraes (2016), Otranto (2010), Ramos (2005; 2017).

Paralelo a isso, ainda são apresentadas referências sobre a inserção dos meninos e das meninas ao longo da história da educação profissional brasileira, além de observações acerca das inclusões e exclusões, principalmente das meninas, que, por muitos anos, foram privadas do acesso à educação formal e profissional. Estas, quando tinham acesso, eram submetidas às restrições impostas nas instituições sobre as áreas de formação. A inclusão e o acesso das meninas à educação formal e profissional sobrevieram de forma quase que naturalizada devido às lutas e transformações sociais gerais, e não por políticas de acesso e de igualdade de direitos entre os sexos.

Com o objetivo de aprofundar as questões sobre gênero, o Capítulo II aborda conceitos e a constituição histórica dos movimentos feministas. O gênero, como uma categoria de análise, foi visto neste estudo a partir do pensamento plural das relações sociais, na busca pela igualdade de gênero. Neste estudo, não nos baseamos nas diferenças sexuais para naturalizar as relações sociais e a divisão sexual do trabalho, mas contemplamos as diferenças de homens e mulheres na busca da igualdade desses sujeitos, que têm características múltiplas em cada tempo histórico em que vivem. Nesse sentido, como observam Abramo (2002) e Kergout (2009), a noção de igualdade não se esquia das diferenças entre homens e mulheres, pois estes são indivíduos biologicamente diferentes, mas que vivem numa mesma relação social e, portanto, devem ser equivalentes nos direitos, nas responsabilidades e na liberdade para tomar decisões de suas próprias vidas, sem qualquer tipo de limitação. Para esse diálogo, recorreremos aos seguintes autores: Abramo (2002), Alves e Costa Junior (2016), Beauvoir (2016), Connel e Pearse (2015), Freitas e Dantas (2012), Hirata (2015), Jung (2012), Kergout (2009), Louro (2014), Méndez (1999), Rocha e Carreira (2016), Saffioti (2015), Scott (2007) e Silva (2018).

Ainda no Capítulo II, destinado ao embasamento teórico sobre gênero, discorreremos sobre as políticas educacionais surgidas ao longo dos anos e o papel da escola no enfrentamento das desigualdades e na proposição de políticas. Para entendermos o hiato de gênero na educação brasileira, que são as diferenças sistemáticas entre os sexos, apresentamos as estatísticas da educação e das relações de gênero produzidas por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) referente à educação. Essa pesquisa visa retratar o panorama educacional da população brasileira por sexo, raça, cor e região no Brasil (IBGE, 2019B).

Também por meio dos dados censitários da PNAD, foram descritas as outras formas de trabalho, entre elas: os afazeres domésticos, o cuidado com as pessoas, o trabalho voluntário e a produção para o consumo, referentes aos anos de 2016, 2017 e 2018 (IBGE, 2019B). Tais estatísticas são importantes para mostrar que a responsabilidade por determinados afazeres afeta a inserção das mulheres na educação e no mercado de trabalho, uma vez que as mulheres despendem mais horas nos cuidados de pessoas e nos afazeres domésticos do que os homens.

Outra análise realizada diz respeito à diferença do rendimento do trabalho existente entre mulheres e homens nos grupos ocupacionais, envolvendo diversos aspectos, como idade, cor



ou raça, horas trabalhadas, nível de instrução, renda e tipo de ocupação exercida pela pessoa, elementos que são importantes para a compreensão das diferenças entre os sexos. Complementando os dados, também foram apresentados os dados da PNAD – Estatísticas de Gênero (IBGE, 2018), a fim de ajudar a aprofundar as reflexões sobre o papel das mulheres na sociedade e a produção de indicadores, além de enriquecer o debate e proporcionar informações destacadas sobre o tema. Esses dados também são importantes por fomentarem a reflexão sobre uma agenda pública voltada à igualdade de gênero e por proporcionar indicadores para a formulação de políticas públicas.

Este estudo parte da compreensão do gênero como um fenômeno estrutural com raízes complexas. A partir desse entendimento, pretende-se intentar projetos e propostas educacionais, visando a direitos iguais e respeito à diversidade, de modo a trazer elementos para combater qualquer tipo de preconceito e discriminação na instituição. Nesse sentido, o Capítulo III traz, em sua primeira parte, a delimitação do problema, o *locus* e o objeto da investigação, descrevendo a configuração do Câmpus Goiânia no que tange aos cursos e às modalidades ofertadas. Nessa parte do estudo, é observado como são tratadas as relações de gênero nas diretrizes específicas que regem os cursos técnicos integrados e nos documentos próprios do IFG, tais como o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Esta investigação educativa utilizou o método de estudo de caso coletivo (Sabariego, 2012), com uma combinação de enfoque quantitativo e qualitativo. Isso permitiu analisar as relações de gênero, contemplando um estudo de caso múltiplo, com a análise de seis Cursos Técnicos Integrados do Câmpus Goiânia, a saber: Controle Ambiental, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Instrumento Musical e Mineração. Desse modo, foram evidenciadas generalidades, particularidades, conectividades e a compreensão da realidade de cada curso e do Câmpus, algo que poderá suscitar evidências e elementos comuns para se pensar os demais cursos do IFG.

Nesse capítulo, também foi explicado o instrumento exploratório definido neste estudo, que foi o questionário, com a descrição de como se deu a construção, a tramitação e a aplicação desse meio. O questionário, enquanto instrumento técnico, oportunizou a interlocução com os sujeitos e propiciou elementos esclarecedores, além de trazer uma riqueza de informações capazes de explicar a realidade e de criar perspectivas políticas e pedagógicas para a igualdade, a equidade e o combate de práticas discriminatórias e de comunicação violenta, tanto dentro da instituição, quanto extramuros.

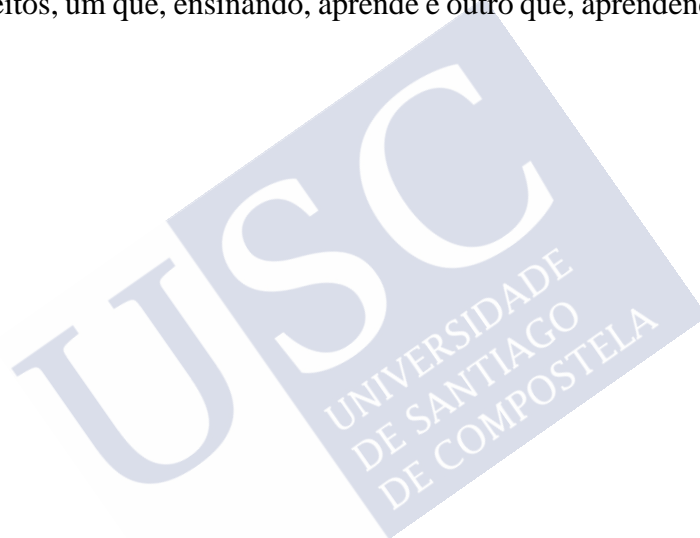
O Capítulo IV foi dividido em três partes. Na primeira, são apresentadas a caracterização e a classificação dos resultados dos indicativos quantitativos censitários sobre a distribuição de estudantes por idade e gênero na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), no Instituto Federal de Goiás (IFG) e no Câmpus Goiânia. Na segunda parte, é desenvolvida uma análise sobre os dados referentes aos estudantes ingressantes, evadidos e concluintes dos Cursos Técnicos Integrados (CTIs) do Câmpus Goiânia, nos anos de 2014 a 2018, e também sobre a concorrência dos cursos nos processos seletivos. Os dados quantitativos foram extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (Setec/MEC, 2019), do Sistema de Relatórios Acadêmicos do IFG – Sistema Visão (IFG, 2019) e dos Relatórios emitidos pelo Centro de Seleção (IFG, 2018A). Na terceira parte do capítulo, foram apresentados os indicadores qualitativos, a partir das respostas, das percepções e das narrativas dos estudantes matriculados no 4º ano dos CTIs do Câmpus Goiânia que responderam ao questionário.

Por fim, no Capítulo V, são apresentadas as discussões e as interpretações de modo a qualificar os dados apresentados no capítulo anterior. Nele, são apresentados também os dados da pesquisa empírica com os resultados do questionário aplicado aos 51 estudantes. Esse

capítulo, de fato, tem o objetivo de apresentar conhecimentos capazes de problematizar as relações de gênero com o perfil dos cursos, com a permanência e o êxito, com as relações do mundo do trabalho e, também, trazer elementos capazes de compor as discussões das políticas institucionais acadêmicas e de gestão.

A desigualdade de gênero varia de país para país e de lugar para lugar. No caso da educação, pode variar de escola para escola e, de forma mais específica, pode variar até mesmo de curso para curso. Partindo dessa concepção, este estudo teve por objetivo verificar como se configuravam a segregação e as desigualdades de gênero nos Cursos Técnicos Integrados do Câmpus Goiânia, de modo a levantar elementos que pudessem contribuir com a política institucional de igualdade de gênero e criar espaços de diálogos, em prol do combate ao preconceito, às discriminações, às desigualdades de gênero e à reprodução das relações de poder que emanam práticas sexistas, machistas e misóginas.

Espera-se, nessa perspectiva, que este estudo possa contribuir com outras investigações e que o diálogo sobre as relações de gênero possa se efetivar como uma prática educativa cíclica, como propõe Paulo Freire (2002) quando diz que “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende e outro que, aprendendo, ensina [...]” (p. 28).



## **CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A CONSOLIDAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

Este capítulo apresenta a trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)<sup>4</sup>, também chamada de Rede Federal, desde a sua criação, em 1909, até o ano de 2018. Desse modo, buscar-se-á, neste estudo, compreender os desafios enfrentados por essa Rede durante mais de um século de existência e, também, analisar as variáveis de sua estruturação e de sua consolidação.

Os parâmetros dimensionados possibilitarão uma reflexão sobre a atuação dessa Rede enquanto um espaço público e gratuito, que tem hoje como premissa o compromisso de um ensino imbricado com a pesquisa e a extensão, visando à formação de um sujeito crítico, criativo e emancipado, um sujeito que tem a capacidade de usar o conhecimento a favor da sociedade, contribuindo, desse modo, para a redução das desigualdades sociais.

Nesse sentido, a perspectiva deste capítulo é de apresentar os processos históricos que indiquem as determinantes, as contradições, os limites e as possibilidades da RFEPCT, observando as políticas educacionais, as legislações, a economia, o mundo do trabalho e as relações de gênero que fazem parte desse contexto. Trata-se de uma contextualização que contempla a evolução do ensino profissionalizante no Brasil e as reconfigurações ao longo dos anos, sobretudo a partir dos anos de 1990, quando ocorreram as reformas educacionais mais significativas no Brasil. Na sua maioria, essas mudanças imprimiram um sentido de instrumentalização da educação profissional, por meio do fortalecimento das relações entre a escolarização e o mercado, na perspectiva da educação como instrumento para o desenvolvimento da economia nacional e internacional a favor do capital.

Inserido na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás ou, somente, Instituto Federal de Goiás (IFG), que será o *locus* deste estudo. Quando se observa a configuração dessa instituição, nota-se que a trajetória da educação profissional e tecnológica em Goiás não se construiu de forma muito diferente das demais instituições federais. Por isso, este capítulo, no sentido de esclarecer algumas questões, tem o propósito de aprofundar a observação sobre os marcos históricos específicos da educação profissional e tecnológica no país. Com isso, será possível entender também a trajetória da instituição em Goiás, sobretudo a partir da compreensão a respeito de como se construíram os cursos e as modalidades e a partir da observação sobre como se deu a inserção de meninos e de meninas em seu interior, mormente nos cursos técnicos. Vale ressaltar que a trajetória dessa instituição não pode ser analisada somente pela ótica interna. A conjuntura histórica e econômica brasileira e goiana das diferentes fases é fundamental para compreender a configuração atual de Instituto Federal de Goiás.

---

<sup>4</sup> A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi estabelecida pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008b). Mesmo com a nomenclatura definida na lei supracitada, vários são os termos utilizados no meio acadêmico para se referir à RFEPCT, até mesmo nos documentos emitidos pelos órgãos oficiais do governo, porém sem qualquer respaldo legislativo. Destarte, a denominação utilizada neste estudo será a de fato e a de direito, isto é, será a forma como consta no documento oficial instituído. Para denominar as instituições federais de educação profissional e tecnológica anteriores à promulgação da lei em 2008, será utilizada a nomenclatura Rede Federal em consonância com a denominação adotada no Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (Brasil, 1942C), que estabeleceu as bases da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.



## **1.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL – POLÍTICAS E CONFORMAÇÃO ESTRUTURAL E ACADÊMICA**

A educação profissional no Brasil, ao longo dos anos, vem sofrendo intervenções estatais, sob a influência de vários contextos socioeconômicos, tecnológicos e políticos, sejam eles de amplitude nacional e/ou mundial. Além disso, há também as intervenções que ocorrem a partir de formas autoritárias, tanto abertas quanto veladas. Segundo Machado, Pires e Barbosa (2015), a contextualização para se pensar esse cenário e para formar uma análise da educação profissional e tecnológica no Brasil deve partir tanto do âmbito nacional quanto mundial e deve observar também a quem se dirigia a formação educacional. Como destacam os autores:

Dentre os condicionantes histórico-estruturais, sobressaiu a “internacionalização” dos padrões de reprodução do capital dominante em termos mundiais por meio de modelos socioeconômicos nacionalmente estabelecidos, bem como a recomposição de pacto de elites vigente no país. Nessa direção, identificam-se referências básicas, embora com aspectos variados, nas diversas políticas, programas e ações públicas para a EPT: uma educação dirigida aos “desvalidos” e aos “menos favorecidos”, cujas feições sociais acompanhavam a reconfiguração “social” e “moral” dos segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora; uma educação geradora de força de trabalho qualificada, condição necessária para o desenvolvimento compreendido como crescimento econômico; uma educação não integrada à educação regular, imediatamente dirigida ao mercado e frequentemente aligeirada (p. 13-14).

A partir desse contexto macrossocial, serão historicizados os caminhos e os descaminhos da educação profissional e tecnológica no Brasil e será observado também como se deu a inserção dos meninos e das meninas nessas instituições.

A demarcação cronológica deste capítulo estará vinculada aos marcos jurídicos e políticos brasileiros, os quais, em alguns momentos, também serão coincidentes com os marcadores da transformação da EPT no país. Ademais, como fonte complementar, para analisar as demarcações históricas e legislativas, o capítulo apoiou-se na divisão temporal proposta por Machado (1982), em sua obra *Educação e divisão social do trabalho*.

### **1.1.1 Brasil-Colônia ao Brasil-República (1500-1889) e a implementação do ensino industrial manufatureiro**

Durante o período da colonização portuguesa no Brasil (1500-1822<sup>5</sup>), as atividades manuais e todas as que exigiam esforço físico eram destinadas aos escravos, tais como os ofícios de pedreiro, carpinteiro, ferreiro e de tecelão. Já para os homens livres, não eram destinados os trabalhos pesados e sujos para diferenciá-los da própria condição de classe e etnia. Contudo, alguns trabalhos manuais, de acordo com o interesse dos homens brancos e livres, eram regularizados e restritos a eles, dificultando, assim, o acesso de negros e mulatos, agregando valor a esses ofícios. Como pontua Cunha (2000A) a esse respeito:

---

<sup>5</sup> O Período Colonial abrange de 1500, com a chegada da esquadra portuguesa liderada por Pedro Álvares Cabral, até o ano de 1822. Esse período foi definido, consensualmente, como Período Imperial (1822 a 1889).

Assim, a defesa do branqueamento contra o denegrimento da atividade era, então, complemento dialético do desprezo pelo trabalho exercido pelos escravos (pelos negros). Uma e outra expressavam, ideologicamente, não a discriminação do trabalho manual das demais atividades sociais, simplesmente, mas sim daqueles que o executavam (p. 90).

Nesse sentido, o preconceito e a discriminação não eram contrários a todas as atividades manuais, mas, sim, utilizados para manter a distinção de etnias e de classes sociais. Destarte, para suprir muitos ofícios, considerados terrulentos, desprezíveis e rejeitados socialmente, as instituições de amparo aos jovens órfãos abandonados e em situação de vulnerabilidade social incorporaram o ensino desses ofícios, que eram pouco atraentes para os jovens das classes média e alta, àqueles que não tinham opção.

Nesse contexto, as instituições de ensino deveriam assumir um papel que ignorasse as mazelas sociais, em termos de dar a todos os mesmos direitos e deveres. Contudo, o que de fato ocorreu foi que elas assumiram papéis diferenciados, e estes contribuíram para o estabelecimento de uma cultura de desigualdades e de desigualdades culturais. Sobre essa questão, Bourdieu (2007) diz que:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (p. 53).

Entre 1603 a 1808, de acordo com os principais ciclos de produção (ouro, cana de açúcar e algodão) ocorridos nesse período da história do Brasil, foram estabelecidos regulamentos, emitidos ofícios e permissões de estabelecimento de fábricas, visando atender aos interesses da corte portuguesa e da classe burguesa estabelecida no Brasil. Com a vinda de D. João VI de Portugal para o Brasil, com a sua família real, muitas transformações ocorreram na economia, na cultura e na educação, inclusive na educação profissional.

Assinado por D. João VI, o Decreto de 23 de março de 1809 (Brasil, 1809) permitiu o estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil e criou o Colégio das Fábricas, que também ficou conhecido como “Casa do Antigo Guindaste”. Esse colégio foi considerado como o primeiro estabelecimento de ensino de artistas e de artífices criado pelo poder público. O objetivo era abrigar e oferecer diversos tipos de ofícios aos órfãos da Casa de Pia de Lisboa, que foram trazidos de Portugal ao Brasil na frota da Família Real, e também aos vários artífices e manufatureiros que vieram a trabalho durante a viagem.

Conforme descrito no Decreto de 31 de outubro de 1811 (Brasil, 1811), a criação do colégio visava, além de ensinar novos aprendizes, também a um “[...] único fim de socorrer a subsistência e educação de alguns artistas e aprendizes vindos de Portugal, enquanto se não empregassem nos trabalhos das fábricas que os particulares exigissem [...]” (op. cit., p. 131). De acordo com Cunha (2000A), não existiam estabelecimentos específicos até então para o ensino dos ofícios. Esse ensino era realizado nos cais, nos hospitais e nos arsenais militares e da marinha, tendo, como exemplo, a Companhia de Artífices, criada para dar formação para os ofícios e criar arsenais pelos próprios soldados.

A Proclamação da Independência do Brasil, por D. Pedro I, ocorreu em 7 de setembro de 1822 e, em seguida, foi outorgada a primeira constituição brasileira, em 1824, sob o regime

imperial. A Carta de Lei de 25 de março de 1824 (Brasil, 1824) suprimiu as Corporações de Ofícios<sup>6</sup>, extinguindo cargos e estabelecendo regras e limites para a aprendizagem e o exercício de várias profissões. Ademais, além de estabelecer a educação primária pública gratuita a todos os cidadãos, a Carta criou os colégios e as universidades. Assim, segundo o artigo 179 da referida lei:

Art. 179 A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

[...]

XXV. Ficam abolidas as Corporações de Officios, seus Juizes, Escrivães e Mestres.

[...]

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (Brasil, 1824, p. 7).<sup>7</sup>

No entanto, apesar dos avanços presentes na Carta Magna, baseada em vários princípios da Revolução Francesa, não foi possível estabelecer a garantia, por parte do Estado, da instrução primária a todos, assim como não houve alterações na concepção da educação profissional. De fato, foi ratificada a catequização indígena e a destinação da força de trabalho negreira para as atividades industriais, em conformidade com o descrito na Constituição de 1824 (Brasil, 1824). Isso pode ser visto no artigo 254, que diz: “Terá igualmente cuidado de criar estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios, emancipação lenta dos negros e sua educação religiosa e industrial” (p. 7).

Em 1826, foram enviados à Câmara dos Deputados projetos de lei do Império para instituir oficialmente o ensino de artes e ofícios. Um dos projetos aprovados foi da lei para designar a abertura da Academia de Bellas Artes, além de outras leis que apresentaram as diretrizes do seu funcionamento, as áreas de atuação, o currículo e a composição do corpo docente e gestores. Aventava-se a possibilidade de a academia atuar também no ensino dos ofícios. Segundo Fonseca (1986), esses projetos contribuíram para imprimir as primeiras diretrizes para a educação profissional, com abrangência nacional.

No ano de 1827, o imperador determinou a criação de escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos para o Ensino Elementar no Brasil. Além disso, estabeleceu o teto salarial e equiparou os salários entre professores e professoras. Isso foi feito por meio da Lei de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827). Além desses feitos, essa norma estabeleceu a regulamentação dos conteúdos, a separação das escolas, a distinção de currículos para os meninos e meninas e instituiu que os professores ministrassem aulas para os meninos, e as professoras, para as meninas, resguardando, assim, os padrões comportamentais morais e religiosos. Para os meninos, foram destinados conteúdos matemáticos mais amplos e mais complexos, enquanto, para as meninas, os conteúdos restringiam-se as quatro operações e a prendas domésticas, como corte, costura e bordado. Pela primeira vez, a legislação apresentou a distinção da formação por gênero e estabeleceu, oficialmente, o paradigma da dicotomia entre a formação de meninos e de meninas. De acordo com a Lei:

---

<sup>6</sup> As chamadas Corporações de Ofícios eram instituições que tinham como objetivo atender as novas demandas da população que se estabelecia nas zonas urbanas, proporcionando serviços de construções, reformas, de vestuário e de ferramentas para a agricultura e para a mineração (Müller, 2009).

<sup>7</sup> Algumas citações deste capítulo serão apresentadas na sua forma de grafia original, sem a atualização linguística.

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil. [...]

Art 11º Haverá escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º (Brasil, 1827, p. 71).

As justificativas dos senadores em prol dessas distinções, durante a aprovação do texto da lei, seguiram os padrões da época, com defesas sexistas baseadas em critérios estereotipados, biológicos e patriarcais. Isso pode ser observado, por exemplo, no trecho do discurso do senador da Bahia, Visconde de Cayru, guardado no arquivo do Senado, em Brasília (Senado Federal, 2020):

A questão é se as meninas precisam de igual grau de ensino que os meninos. Tal não creio. Para elas, acho suficiente a nossa antiga regra: ler, escrever e contar. Não sejamos excêntricos e singulares. Deus deu barbas ao homem, não à mulher. Sobre as contas, são bastantes [para as meninas] as quatro espécies, que não estão fora do seu alcance e lhes podem ser de constante uso na vida. O seu uso de razão é mui pouco desenvolvido para poderem entender e praticar operações ulteriores e mais difíceis de aritmética e geometria. Estou convencido de que é vão lutar contra a natureza (Senador Visconde de Cayru, 1827, apud Senado Federal, 2020).

Outro fator que corroborou a decisão da distinção de conteúdos e a divisão do ensino de meninas e meninas foi a visão de que as professoras não tinham conhecimento suficiente para dar o mesmo conteúdo, conforme defendeu o senador pernambucano:

Onde é que se hão de buscar mestras que ensinem a prática de quebrados [frações], decimais, proporções e geometria às meninas? Tenho visto o Brasil quase todo e ainda não encontrei mulher nenhuma nessas circunstâncias. Se acaso há alguma, é decerto pessoa de classe mais elevada e que não está nas circunstâncias de sujeitar-se a esse serviço. Querer imitar as nações cultas equivale a não querer que a lei se execute. Legislar assim é legislar em vão (Senador José Ignácio Borges, 1827 apud Senado Federal, 2020).

Já o ensino secundário foi estabelecido por meio do Decreto de 2 de dezembro de 1837 (Brasil, 1837), que transformou o Seminário de São Joaquim, no Rio de Janeiro, em escola de artes e ofícios. Esta recebeu o nome de Colégio Pedro II, em homenagem ao Imperador-Menino<sup>8</sup>, passando a ser o único colégio de instrução secundária pública no país, o qual também deveria servir de modelo aos demais estabelecimentos de ensino já instituídos no Rio de Janeiro (Barbosa, Oliveir Junior e Bezerra, 2015). O Colégio Pedro II, atualmente, pertence à Rede

<sup>8</sup> D. Pedro I abdicou-se do trono em 1831, quando o seu filho, D. Pedro II, de apenas 5 anos, tornou-se o novo imperador do Brasil. O seu reinado durou até a sua deposição em 1889, quando foi proclamada a República.

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e atua com a educação básica e a educação profissional.

Nas propostas político-pedagógicas do Colégio Pedro II, predominavam os estudos literários, humanísticos e o ensino de línguas. A certificação do concluinte do curso secundário era o diploma de bacharel em letras, o qual garantia o acesso às universidades sem prestar qualquer processo seletivo.

O Brasil, nesse período, era dividido em províncias administradas pelos governos provinciais. Entre 1840 e 1856, dez dessas províncias estabeleceram as Casas de Educandos Artífices, instituições que perfilharam o modelo de aprendizagem de ofícios semelhante ao que era praticado no âmbito militar, coagindo, sobretudo, os meninos que estavam em condições vulneráveis, tanto socialmente, quanto politicamente, a tornarem-se artífices. Nelas, eram agregados ao currículo componentes voltados à ordem e à hierarquia (Cunha, 2000A).

No Rio de Janeiro, capital brasileira (1763-1960), centro de decisão do império português, foi criado, em 1875, o Asilo dos Meninos Desvalidos, para atender as crianças entre seis e doze anos que se encontravam em estado de pobreza e mendicância. Depois de serem identificadas e encaminhadas pelas autoridades policiais, elas eram destinadas à instrução primária e às disciplinas de formação complementar, incluindo as artes e a aprendizagem de um ofício: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, ferraria, serralheria e sapataria (Cunha, 2000A).

Na época do Império, outros tipos de instituições militares, filantrópicas, liceus de artes e outras associações civis foram criados. Essas instituições eram voltadas para o aprendizado de ofícios, inclusive com a subvenção de recursos públicos. Em 1879, com a reforma do ensino primário e secundário, estabelecida pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril (Brasil, 1879), previa-se a prática manual de ofícios para os meninos e a prática de agulhas para as meninas. Além disso, tinha a possibilidade de oferta de outros ofícios de acordo com as demandas locais e regionais.

Os ofícios eram definidos para formação de força de trabalho, para o desenvolvimento das vilas e das cidades e para atender as necessidades das classes burguesas. Após a formação, o aprendiz continuava por mais três anos, tanto para auxiliar nas formações dos novos oficineiros, quanto para prover pecúlio, a fim de subsidiar as atividades institucionais e o próprio sustento.

Em 1883, por intermédio do Decreto nº 8.910 (Brasil, 1883), foi definida uma nova regulamentação do Asilo dos Meninos Desvalidos, principalmente nos itens referentes ao currículo e à formação. Desse modo, foi introduzido no currículo o ensino dos estudos de instrução primária de 1º e 2º grau, tais como álgebra elementar; geometria plana e mecânica aplicada às artes; história e geografia do Brasil; música vocal e instrumental; desenho e escultura e ginástica. Na parte profissional, foi introduzida a formação para os ofícios de alfaiate; de encadernador; de sapateiro; de marceneiro e empalhador; de carpinteiro e de latoeiro.

Durante o processo de abolição da escravatura, em 1885, foi inaugurada a Escola Imperial Dom João VI, que oferecia o ensino fundamental concomitante ao ensino profissional e tinha como objetivo educar os filhos e as filhas dos ex-escravos nos ofícios de sapataria, alfaiataria, selaria e carpintaria. O critério de admissão era ter idade entre cinco e catorze anos e apresentar uma condição saudável, sem qualquer tipo de moléstia. Não havia qualquer restrição com relação ao gênero, o que se pode registrar como a primeira escola de educação profissional na qual era admitido o ingresso de meninas e de meninos, em consonância com o disposto no Decreto nº 7.247 (Brasil, 1879).

A abolição dos escravos ocorreu com a assinatura da Lei Áurea em 1888 (Brasil, 1888), e o fim do Império no Brasil foi marcado pela Proclamação da República, ocorrida no dia 15 de



novembro de 1889. Desse modo, o Império tornava-se a República Federativa dos Estados Unidos do Brasil. No ano de 1891, foi aprovada a segunda constituição brasileira, sendo a primeira republicana, a qual adotava como regime de governo o presidencialismo, inspirado no modelo da política e da estrutura estadunidense.

Após esses acontecimentos políticos e jurídicos, o Asilo dos Meninos Desvalidos foi transformado em Instituto de Educação Profissional destinado aos meninos e às meninas com idade superior a catorze anos, pelo Decreto nº 1.313/1891 (Brasil, 1891A), que regularizava o trabalho de menores nas fábricas em consonância com a Constituição Federal de 1891 (Brasil, 1891B). Essa norma estabelecia que as fábricas não podiam mais contratar crianças com idade inferior a doze anos.

Em 1894, o Asilo dos Meninos Desvalidos foi transformado em Instituto Profissional<sup>9</sup> João Alfredo, no Rio de Janeiro, voltado à formação profissional no ensino primário dos ofícios de sapateiro, carpinteiro, alfaiate, correeiro, marceneiro, torneiro, entalhador, encadernador, ferreiro, latoeiro, eletricitista e tipógrafo, principalmente para as crianças carentes. Posteriormente, a instituição passou a ser o Instituto Profissional Masculino (1894-1910), com o objetivo de oferecer formação propedêutica e profissional apenas para meninos de seis e doze anos.

Do mesmo modo, em 1897, no Rio de Janeiro, foi criado o Instituto Profissional Feminino. Inaugurado em 28 de outubro de 1898 na forma de internato, a instituição era destinada ao ensino profissionalizante do sexo feminino, com cursos na área de modelagem, corte e costura, datilografia, pintura, fotografia, bordados, entre outros, fomentando, desse modo, a diferenciação entre os papéis determinados e exercidos por homens e mulheres na sociedade e no mundo do trabalho.

O perfil de ingressantes nesses institutos era de pobres, órfãos e filhos de funcionários públicos. Os cursos eram gratuitos, e os estudantes recebiam assistência alimentar, de vestuário e educativa. A exceção para o ingresso se dava para as meninas e meninos que sofressem de moléstias contagiosas ou que tivessem alguma deficiência física que impossibilitasse a aprendizagem profissional.

A partir dos pressupostos da Constituição da República (Brasil, 1891B), cada estado da federação passou a legislar sobre a instrução primária e profissional e, por meio do Decreto nº 838 de 20 de outubro de 1911 (Prefeitura do Distrito Federal, 1911), foi determinada a criação, no Rio de Janeiro, de escolas profissionais femininas e masculinas de nível primário, com o intuito de proporcionar cursos de formação profissional, atendendo, preferencialmente, meninas e meninos desvalidos da fortuna e filhos de ex-escravos. Contudo, essa política educacional não tinha como perspectiva oportunizar a verticalização da educação, pois o nível secundário e superior era destinado à elite carioca (Bonato, 2003).

Na cidade de São Paulo, da mesma forma que no Rio de Janeiro, novas escolas foram criadas visando à formação feminina para os ofícios, proporcionando, assim, profissionalização de atividades domésticas, de cuidados de pessoas e de secretariado, com técnicas acadêmicas e científicas articuladas e alinhadas aos padrões tayloristas de produção e de modernidade. Uma dessas instituições foi a Escola Caetano de Campos, inaugurada em 1894, que ofertava cursos de bordado, corte e costura, datilografia e culinária (Amaral Jr, 2013; Senado, 2020).

---

<sup>9</sup> A instituição sofreu várias mudanças de nomenclatura e de estrutura ao longo de sua história: Asilo dos Meninos Desvalidos (1875-1894), Instituto Profissional (1894-1898), Instituto Profissional Masculino (1898-1910), Instituto Profissional João Alfredo (1910-1933), Escola Secundária Técnica João Alfredo (1933-1934) e Escola Técnica Secundária João Alfredo (1934-1956), atualmente, Colégio Estadual João Alfredo (Pavão, 2013).

**Figura 1: Meninas têm aula de costura na Escola Caetano de Campos, em São Paulo em 1895**



Fonte: Agência Senado, 2020.

No final do século XIX, não houve outras mudanças significativas no ensino de ofícios. Assim, prevaleceram as iniciativas do Estado que estavam em curso, a saber: promover a motivação e a qualificação para o trabalho, principalmente para atender as fábricas que estavam estabelecendo-se; afastar as pessoas dos pensamentos revolucionários que emergiam, em especial, na Europa; e proporcionar condições para o trabalhador subsidiar a sua sobrevivência e a de sua família. Sobre essa questão, Cunha (2000A) destaca:

No período do Império, tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios quanto as das sociedades civis eram legitimadas por ideologias que pretendiam: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação (p. 92).

O ensino industrial manufatureiro no Brasil foi concebido e destinado à formação de força de trabalho para atender as necessidades de produção, diferentemente do ensino formal, que tinha a finalidade de atender a uma elite política e intelectual. Esse ensino tinha a finalidade de distinguir classe, etnias e trabalho intelectual do trabalho manual.

Segundo Cunha (2000A), o ensino industrial manufatureiro estava destinado ao trabalho manual, e essa identificação resultou e criou a própria história da educação profissional no Brasil. O entendimento que prevalecia era de que, para o trabalho manual, não se fazia necessária uma escolaridade com formação completa, se comparada às demais formações. Assim, bastava uma formação direcionada ou tecnicista.

A educação profissional no Brasil era vista como uma alternativa filantrópica e de caridade, tendo em vista que a fase de industrialização era embrionária e ainda se demandava pouco por



operários como força de trabalho especializada. Além disso, muitas vezes o ofício era ensinado no próprio local de trabalho.

Dessa forma, prevaleceu em todo o período imperial a formação de força de trabalho manufatureiro destinada aos desvalidos e, nas demais instituições de ensino, a formação propedêutica aos homens livres, mantendo-se a distinção social e a divisão sexual. Apesar de a literatura ser escassa a respeito da participação das mulheres na educação, sobretudo na educação profissional e tecnológica, nesse período os fatos apontam que a presença feminina era quase nula nas instituições que ofertavam o ensino técnico, considerando que a cultura da época trazia em seu âmago a ideia de que as mulheres deveriam dedicar-se aos afazeres domésticos e aos cuidados dos outros. Ou seja, as mulheres não estavam associadas à vida pública e estavam privadas de desempenhar atividades laborais remuneradas. Deve-se realçar, ainda, que as mulheres eram, na maioria dos casos, influenciadas em suas escolhas educacionais, profissionais, sociais e até sentimentais pelas relações de poder vinculadas ao gênero determinado socialmente.

Dessa maneira, muitas meninas e mulheres foram privadas de frequentar as escolas e, quando tinham a oportunidade, nem sempre conseguiam vagas, porque eram poucas as instituições de ensino formal e regular para meninas e mulheres. Além disso, era comum nas famílias da elite brasileira a opção pela presença de preceptores nas próprias residências para a educação de seus filhos e filhas. Segundo Rosemberg (2013), em 1852, na cidade do Rio de Janeiro, estavam matriculados 55 mil estudantes nas escolas públicas, sendo que a maioria era do sexo masculino, com apenas 8.433 de mulheres, o que correspondia a 15% do total. Assim, pode-se observar que, da fase da Colônia ao Império, pouco foi alterado para promover a educação das mulheres.

Além disso, grande parte da população brasileira habitava a zona rural, o que dificultava ainda mais o acesso às escolas. Ademais, muitas meninas e senhoras, de origem escravocrata, mesmo após a lei de libertação, continuaram como criadas executando tarefas domésticas e tarefas relacionadas ao cuidado das crianças, sendo privadas de qualquer forma de escolarização.

Ainda havia a influência religiosa, sobretudo da igreja católica, que defendia que não era salutar manter a convivência de meninos e meninas em um mesmo espaço acadêmico. Tal condição onerava os custos de manutenção das escolas, e isso levou muitas delas à opção de acesso apenas por um determinado gênero. Ademais, havia a questão cultural dos estereótipos de gênero socialmente constituídos segundo a qual as mulheres apresentavam uma cognição inferior aos homens. Dessa forma, o entendimento era que não seria possível um efetivo desempenho pedagógico em um formato misto (Arend, 2013).

As instituições de ensino que se estabeleceram nesse período concorreram pela desigualdade de formação, reproduzindo, assim, o mesmo modelo de cultura social ao estabelecer concepções educativas distintas e uma política de desigualdade de acesso, corroborando a manutenção das distinções socioculturais, o preconceito, o distanciamento distintivo dos sujeitos em classes sociais e a privação do conhecimento por classe social e por gênero.

### **1.1.2 A Primeira República (1889-1930) e a educação profissional e tecnológica como política de Estado**

O início do século XX, no Brasil, foi marcado por uma alteração significativa da população brasileira que passava a ter uma nova configuração com os ex-escravos libertados no final do século e com as constantes imigrações vindas, principalmente, do Japão, Itália, Alemanha,

Rússia, Ucrânia e Polônia. No caso da população emergida da escravidão, havia uma maior preocupação de ordem econômica e política por parte do governo e da elite, considerando que havia pouca qualificação para a inserção deles nas novas formas de trabalho advindas, sobretudo, nas atividades industriais e de agroexportação. Observando esse cenário, Machado, Pires e Barbosa (2015) pontuam que:

A sociedade mundial do final do século XIX e início do século XX foi profundamente marcada pelo chamado padrão concorrencial-liberal de reprodução do capital, tendo a Inglaterra como centro hegemônico industrial, financeiro e comercial. [...] Nesse contexto, desenvolveu-se uma divisão internacional do trabalho ordenadora e integradora de países industrializados e de países e colônias fornecedoras de matérias-primas. [...] No Brasil o padrão concorrencial-liberal de reprodução do capital redundou em um modelo econômico agroexportador articulado por meio do complexo cafeeiro desde o início do último quartel do século XIX, progressivamente reorganizado de modo capitalista, apoiado em relações de trabalho livre, sob as formas assalariada e não assalariada, mas capaz de estimular, sob certos limites, processos de urbanização, industrialização e modernização infraindustrial (p. 15).

Segundo Cunha (2000A), na primeira década do Brasil República, insurgiram também as greves de trabalhadores articuladas, que ocorreram, sobretudo, nas fábricas. Essas greves eram lideradas pelas correntes ideológicas anarquistas e socialistas, o que provocou o Estado a criar medidas que viessem a combater as manifestações sociais. Como ressalta o autor:

Convergente com a ideologia conservadora havia outra, progressista – a do industrialismo. Ela consistia na atribuição à indústria de valores como progresso, emancipação econômica, independência pública, democracia e civilização. Seus adeptos atribuíam à indústria a função de elevar o Brasil ao nível das nações civilizadas, pois ela permitiria ao país possuir os atributos próprios dos países da Europa e dos Estados Unidos. Só a indústria poderia resolver os problemas econômicos, pois só ela seria capaz de propiciar o desenvolvimento das forças produtivas, estabilizar a economia e levar o progresso a todas as regiões (p. 94).

Apesar da mudança ainda parca, as cidades começaram a ser mais valorizadas. Começava, assim, o êxodo rural. Desse modo, os imigrantes buscavam novas formas de sobrevivência, especialmente por meio da industrialização que começava a ganhar força nas regiões Sul e Sudeste. O início do século XX foi marcado e movido pelo anseio de parte da sociedade que almejava a industrialização brasileira. Esperava-se que, através da industrialização, o Brasil se desenvolvesse, sobretudo, com a criação de novos postos de trabalho. A criação e a expansão das instituições profissionais eram uma situação *sine qua non* para esse progresso almejado pelo governo e por parte dos empresários e da sociedade civil. Para isso, eram essenciais pessoas com formação para a operacionalização de máquinas e de equipamentos.

Nilo Peçanha, então presidente do Brasil (1909-1910), e seus aliados coadunavam com a perspectiva da nova república, no sentido de proporcionar um regime de igualdade de direitos aos cidadãos, tendo a educação como princípio para o desenvolvimento social e econômico.

O presidente, visando a medidas que pudessem contribuir para a prosperidade da sua gestão e da nova forma de governo, promulgou o Decreto nº 7.566 de 1909 (Brasil, 1909A), criando, em cada uma das capitais dos estados brasileiros, uma Escola de Aprendizes Artífices. Estas seriam mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e seriam destinadas ao ensino profissional primário gratuito. Essas escolas foram instaladas em edifícios pertencentes

à União e em prédios cedidos e já edificadas pelos estados ou municípios, o que possibilitou um início mais imediato das referidas instituições.

Segundo Cunha (2000A), a preocupação política, nesse momento, foi preponderante à econômica no que tange à escolha pelas capitais, visto que algumas cidades demonstravam maior desenvolvimento que a própria capital do Estado, como era o caso de Juiz de Fora, em Minas Gerais, e Blumenau, em Santa Catarina, que não foram contempladas.

Nesse contexto, havia a defesa de um ensino profissionalizante obrigatório, que pudesse não somente ampliar a força de trabalho em todas as regiões do país, mas também conter as mazelas sociais, as revoltas e as manifestações públicas. A tradução dessa ideologia pode ser observada no início do Decreto nº 7.566 de 1909, segundo o qual “[...] é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação” (Brasil, 1909A, p. 445).

#### 1.1.2.1 O estabelecimento das Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil

As Escolas de Aprendizes Artífices foi um marco inicial de uma política educacional do governo federal. A legislação não somente definiu a sua criação, mas também estabeleceu as questões orçamentárias, a estruturação de recursos humanos, bem como as questões curriculares, diferenciando essas instituições de qualquer outro modelo público ou privado até então estabelecido. O ensino profissional, para além de diretrizes, foi tratado como um sistema educacional.

Naquele momento, o governo federal assumiu como política pública e econômica a educação profissional. Desse modo, ele definiu as primeiras diretrizes para a oferta de cursos, além de estabelecer certa autonomia a essas escolas, que podiam optar pela oferta de cursos de acordo com os arranjos locais. Segundo um dos artigos do Decreto:

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco officinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funccionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais (Brasil, 1909A, p. 445).<sup>10</sup>

O Decreto nº 7.566 de 1909 ainda estabeleceu cargos e funções, remunerações e o regime de externato, definindo, inclusive, o horário da oferta, a idade mínima de dez anos e máxima de treze anos. Além disso, a norma não permitiu o ingresso de indivíduos com doenças crônicas ou deficiências. Desse modo, a discriminação tornou-se presente na implantação das Escolas de Aprendizes Artífices, a partir da exigência de pessoas com um padrão físico e mental, considerando que certas limitações poderiam intervir ou impedir a atuação no setor produtivo.

O período noturno estava destinado às aulas obrigatórias dos estudantes que não tinham o letramento, não sabiam fazer contas e tinham dificuldades com o desenho técnico dos cursos que exigiam tais habilidades. Percebe-se, assim, que havia nesse início a possibilidade de se pensar a formação de maneira articulada e interdisciplinar. Isso porque, mesmo para a aprendizagem de um ofício técnico, havia a necessidade de outros tipos de conhecimentos gerais. Como é possível ver no Decreto, havia a ideia de que era necessário “[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com indispensável preparo técnico e intelectual [...]” (Brasil, 1909A, p. 445).

---

<sup>10</sup> Grafia mantida conforme texto original publicado no Decreto nº 7.566/1909 (Brasil, 1909A).

O Decreto nº 7.566 também marcou o início da dualidade da formação escolar, oferecendo um novo modelo de escola. Esta deveria atender ao crescente aumento da população, sobretudo dos menos afortunados, e promover um ofício, a fim de que o indivíduo não enveredasse nos caminhos das drogas e do crime. Desse modo, as escolas de educação profissional ficaram destinadas às classes menos favorecidas, e as escolas da educação básica e regular, reservadas às demais classes, constituindo, dessa forma, novas funcionalidades à escola: a de formar para o trabalho e a de afastar os sujeitos da marginalidade, como um instrumento para tentar solucionar problemas e condições sociais. Como se pode ver no Decreto nº 7.566 de 1909:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (Brasil, 1909A, p. 445).

Além disso, apesar de não estar explícito nos documentos e legislações, essas escolas tinham como objetivo a formação de meninos mais do que de meninas, com base em uma cultura patriarcal. Esta considerava que os ofícios que exigiam mais força e intelectualidade eram destinados aos homens; por sua vez, os ofícios mais ligados às atividades domésticas estariam vinculados às mulheres.

De acordo com a Tabela 1, o funcionamento das primeiras Escolas de Aprendizizes Artífices ocorreu no início de 1910, nas 19 escolas das capitais dos estados brasileiros, exceto no Rio Grande do Sul, onde já funcionava o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre. Conforme disposto pelo Decreto nº 7.763 de 1909 (Brasil, 1909B), havia o entendimento de que já existia uma escola estadual instalada para o mesmo fim na capital gaúcha. Coube ao governo federal auxiliar com uma subvenção igual à cota destinada às instalações e aos custeios das demais escolas, enquanto não fosse estabelecida a escola da União.

**Tabela 1: Datas de funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices**

ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES	DATAS DA INAUGURAÇÃO
Goiás	1º de janeiro de 1910
Piauí	1º de janeiro de 1910
Mato Grosso	1º de janeiro de 1910
Rio Grande do Norte	3 de janeiro de 1910
Paraíba	6 de janeiro de 1910
Maranhão	16 de janeiro de 1910
Paraná	16 de janeiro de 1910
Alagoas	21 de janeiro de 1910
Campos (Rio de Janeiro)	23 de janeiro de 1910
Pernambuco	16 de fevereiro de 1910
Espírito Santo	24 de fevereiro de 1910
São Paulo	24 de fevereiro de 1910
Sergipe	1º de maio de 1910
Bahia	2 de junho de 1910
Pará	1º de agosto de 1910
Santa Catarina	1º de setembro de 1910
Minas Gerais	8 de setembro de 1910
Amazonas	1º de outubro de 1910

Fonte: Adaptado pela autora, de acordo com Soares (1982, p. 59).

No estado do Rio de Janeiro, a escola não foi criada na capital federal, Rio de Janeiro, pois o então governador Oliveira Botelho não colaborou na doação de um espaço ou de um prédio público para a instalação da escola, e esta era uma condição para a criação. Como dizia o Decreto, “§ 1º As escolas serão instaladas em edifícios pertencentes à União existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que, pelos governos locais, forem cedidos permanentemente para este fim” (Brasil, 1909B, p. 1.222). Assim, diante desse cenário, o município de Campos ofereceu um prédio para a instalação da Escola de Aprendizes Artífices do estado do Rio de Janeiro. De fato, a Câmara Municipal da cidade de Campos (RJ), cidade natal do então presidente, após a província do Rio de Janeiro ter negado auxílio, prontificou-se a colaborar e deliberou para a criação da escola no seu município. Essa situação deu origem à alteração do § 2º do art. 1º do Decreto nº 7.763/1909 (Brasil, 1909B), segundo o qual: “§ 2 Quando na capital não houver edifício que apresente as condições do parágrafo anterior, poderá o Governo criar a escola em outro município, uma vez que a respectiva municipalidade lhe ofereça prédio apropriado” (op. cit., p. 1.222).

O Decreto nº 9.070 (Brasil, 1911B), assinado pelo então presidente Marechal Hermes da Fonseca, revogou os decretos anteriores, mas manteve os princípios e as concepções, proporcionando uma melhoria na forma textual, organizando, de uma forma mais sistemática, os artigos, separando-os de uma forma mais lógica por assuntos. Desse modo, foi possível identificar a parte pedagógica, a parte referente à gestão escolar e a parte financeira.

O referido decreto também estabeleceu algumas incursões com relação à carga horária diária. Assim, foram definidas quatro horas diárias para os dois primeiros anos e de, no máximo, seis horas para os terceiros e quartos anos. Segundo o Decreto, cabia ao diretor da escola definir os horários de aulas e o calendário escolar, mas estes deveriam ser submetidos à aprovação ministerial.

Ampliou-se também a idade de atendimento, passando a idade mínima de doze para dez anos e a máxima de treze para dezesseis anos. Além disso, definiu-se o número de alunos por professor e o número de professores adjuntos e foi mantido o regime de externato.



Por intermédio do Decreto nº 13.064 de 1918 (Brasil, 1918B), foi estabelecido o Regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices, conhecido como Regulamento Pereira Lima, que, na época, ocupava a pasta no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Uma das medidas regulatórias foi a criação dos cursos noturnos de aperfeiçoamento para permitir que os operários completassem seus conhecimentos e fossem capacitados para novas habilidades e competências técnicas. No entanto, esses cursos não foram estabelecidos com foco no indivíduo, mas na necessidade de aumentar a sua produtividade. Assim, a educação profissional, mais uma vez, apresentou-se com uma função utilitarista, no sentido de tornar os operários atualizados e mais aptos às suas funções. Além disso, havia a tentativa de desviá-los dos “descaminhos sociais”. Como destaca Soares (1982) sobre essa questão:

[...] basta assinalar o desenvolvimento intelectual, com o qual pode capacitar-se do se valor, e os conhecimentos de desenho, indispensáveis a todas as profissões técnicas. O horário noturno facilita o estudo. Servem ainda esses cursos atrair o operário a um centro de atividades úteis a ele próprio e à coletividade, extremando-o de ambientes muitas vezes nocivo ao seu espírito malformado (p. 77).

Ainda segundo Soares (1982), a falta de um currículo uniforme incomodava as autoridades, pois elas consideravam que essas instituições tinham excessiva liberdade didática e pedagógica e poderiam perder o objetivo intentado, que era o de formar operários e contramestres.

Em 1920, foi criado pelo ministro Idelfonso Simões Lopes, por meio de uma comissão, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, para tornar o ensino profissionalizante mais eficiente. As medidas abarcavam desde a remodelação de currículos, a construção de prédios e a melhoria dos laboratórios até a elaboração de compêndios técnicos dos ofícios.

A comissão responsável pelo Serviço de Remodelação tinha como objetivo diminuir a liberdade dada aos diretores das escolas, que eram criticados nos relatórios, por irem além do padrão inicialmente estabelecido. Isso desagradava muitas autoridades políticas e empresariais, uma vez que as escolas cumpriam, além da formação técnica, uma formação geral, aproximando-se da formação das demais instituições de ensino. Para eles, esse não era o propósito dessas escolas, uma vez que estavam proporcionando mais conhecimentos do que os necessários àquele público. Essas autoridades entendiam que as escolas deveriam apenas proporcionar o básico para a formação de operário. Isso ratificava a perspectiva da dualidade das políticas educacionais para as diferentes classes sociais e da educação, transformando conhecimentos e informações em forças produtivas, como instrumento a favor da acumulação do capital e da marginalização daqueles que não pertenciam às elites.

Nesse contexto, o currículo tendia a não ser integrado, fato esse que era uma consequência da procedência do corpo docente advindo dos quadros das escolas de ensino primário. Esses professores não eram formados para a docência na educação profissional, e os instrutores que davam as oficinas técnicas não tinham formação para a docência. Assim, muitas vezes ministravam as aulas por meio de processos rudimentares e confusos.

Uma das medidas adotadas para o provimento de cargos para professores surgiu pela regulamentação, por meio da Lei nº 3.454 de 1918 (Brasil, 1918A). Esta norma estabeleceu o concurso público com uma etapa com provas práticas. Mesmo evidenciada que a formação para a docência era importante, o governo estabeleceu como política para a contratação de professores, pois, no processo de contratação, os candidatos deveriam comprovar as suas competências para o acesso. Entretanto, pouco se propôs para promover uma política de capacitação e de aperfeiçoamento docente após a contratação.

Nessa mesma lei, o Congresso Nacional autorizava o governo a rever a educação profissional no Brasil, de maneira a melhorar o funcionamento, coadunando com as expectativas do desenvolvimento industrial em curso. Assim, de acordo com o Decreto, era preciso “III – [...] rever os regulamentos das escolas de aprendizes artífices para, sem exceder as verbas orçamentárias, melhorar-lhes o funcionamento e harmonizá-lo com a criação dos cursos noturno” (Brasil, 1918A, p. 315).

Segundo Fonseca (1986), a Portaria de 13 de novembro de 1926, publicada pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, estabeleceu a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices. Entre as ações criadas por essa normativa, podem-se destacar cinco atribuições: a) reestabelecia a autonomia da direção da escola na gestão do ensino; b) apontava as diretrizes gerais sobre o currículo, definindo um currículo mínimo tanto para a parte propedêutica, quanto para a parte técnica; c) definia sobre o ensino em tempo integral, indicando, inclusive, os turnos. Assim, as aulas do primário deveriam ser dadas no período matutino, e as de desenho e de trabalhos manuais, no período vespertino; d) criava o Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, órgão que seria responsável pela fiscalização e por manter um alinhamento de políticas nas escolas federais; e) permitia a comercialização de produtos produzidos durante as oficinas ou por meio de encomendas recebidas.

Cada curso passou a ter a duração de seis anos, sendo os três primeiros anos de adaptação destinados à alfabetização e aos trabalhos manuais. As aulas práticas serviriam como uma espécie de estágio pré-vocacional, para que o estudante pudesse escolher a formação em que mais tivesse habilidade e interesse. Os três anos finais eram específicos para a formação técnica e profissional e eram destinados para a especialização da área de maior domínio.

O ensino noturno não se restringia ao atendimento somente dos trabalhadores. Eram ofertados também cursos para as pessoas que estavam fora da idade regular (acima de dezesesseis anos) e estavam privadas, por força de lei, de estudar no período diurno. Os cursos eram tanto os de alfabetização, quanto os de aperfeiçoamento de aptidões artísticas, o que hoje é a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertada aos jovens e adultos fora da idade regular.

Como já mencionado, as escolas profissionais passaram a ser reconhecidas por serem, além de espaços de aprendizagem, também espaços de produção. Essa permissão foi dada aos diretores pela Lei nº 4.632 de 1923 (Brasil, 1923). Assim, era permitido receber encomendas tanto do setor público e privado, inclusive com autorização de comercialização dos produtos produzidos na escola, para ampliar o orçamento, como forma de garantir a manutenção das oficinas. Como destaca a Lei nº 4.632:

A Escola Wenceslau Brás e as escolas de Aprendizes Artífices poderão admitir operários para o preparo de encomendas, percebendo estes o salário que convencionado, a ser pago, por conta dos 70% da renda aplicáveis por parte de cada escola na compra de matéria-prima para as suas oficinas, não sendo concedidas outras vantagens aos aludidos operários tarefeiros (Brasil, 1923, p. 1.389).

Isso levou a uma nova vertente de formação: a “industrialização” das escolas e a formação empreendedora, algo que gerou polêmica na época. As pessoas contrárias alegavam a dificuldade em conciliar o ensino e a produção, pois deturparia a real finalidade dessa instituição. Já as pessoas que eram favoráveis alegavam que os produtos eram bem-acabados e podiam ser vendidos a preços mais baixos. Além disso, destacavam que os recursos auxiliariam no orçamento das instituições e na renda dos aprendizes.



Os aprendizes que trabalhavam na produção eram remunerados por diárias, uma vez que o funcionamento das oficinas era fora das horas regulamentares destinadas às aulas. Esse trabalho, que na época foi considerado informal, mais tarde, veio a ser reconhecido pelas leis trabalhistas brasileiras, dando o direito aos egressos dos cursos dessas instituições a contar esse período como tempo de trabalho, para fins de aposentadoria, no caso de servidores públicos.

Nos primeiros anos da República, a economia no Brasil era em grande parte agrícola, e as atividades industriais tornaram-se mais intensas a partir de 1920, principalmente nas regiões Sul e Sudeste. Contudo, ainda persistia a dificuldade para encontrar força de trabalho especializada, mesmo com a implantação dessas escolas.

De acordo com Soares (1982), entre os anos de 1912 a 1926, 18 tipos de cursos foram ofertados nas Escolas de Aprendizes Artífices, segundo o relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, como pode ser observado na Tabela 2.

Os cursos ofertados, na maioria dessas instituições, eram os de Alfaiataria, Marcenaria e Sapataria, ou seja, cursos mais artesanais do que propriamente manufatureiros, não correspondendo, em grande parte, aos propósitos industrialistas esperados. Nota-se que, nesse período, apesar de existir um país caminhando para a industrialização, estava presente ainda o predomínio da produção agrícola voltada à agroexportação e da pecuária.

**Tabela 2: Cursos ofertados nas Escolas de Aprendizes Artífices entre os anos de 1912 a 1926**

CURSOS	1912	1916	1922	1926
Alfaiataria	14	17	17	17
Carpintaria	6	5	7	7
Eletricidade	3	3	1	0
Encadernação	4	4	5	6
Escultura	2	2	1	1
Ferraria	8	8	10	8
Fundição	1	2	2	2
Funilaria	4	3	3	4
Marcenaria	16	16	17	17
Mecânica	3	3	3	3
Metais	0	0	1	0
Modelagem	0	0	0	1
Ourivesaria	1	1	1	1
Pintura decorativa	1	1	1	1
Sapataria	16	17	15	15
Selaria	3	4	4	3
Serralheria	6	8	7	11
Tornearia	2	2	1	1

Fonte: Adaptado pela autora, de acordo com Soares (1982, p. 68).

Mesmo sem uma consolidação de uma política nacional com relação à oferta e às diretrizes curriculares, as ofertas dos cursos seguiram as que mais se adequavam às realidades locais e às condições físicas e motoras dos aprendizes, que tinham entre dez e dezesseis anos e eram, na sua maioria, meninos. Como observa Kunze (2009) a respeito dessa questão:

No âmbito da educação profissional, recaiu sobre as escolas da rede federal a incumbência de difundir, em especial, a essa clientela, os valores e preceitos do novo regime governamental, os hábitos do trabalho e da obediência às regras e uma formação profissional, uma profissão, um ofício, que a transformasse em operários frutíferos à nação, trabalhadores ordeiros e qualificados para atuarem nas futuras indústrias brasileiras (Kunze, 2009, p. 22).

Apesar de o Decreto nº 7.566/1909 (Brasil, 1909A) não trazer em seu texto uma exclusão formal da participação das meninas nas Escolas de Aprendizes Artífices, nas entrelinhas subtendia-se que essas escolas eram destinadas aos estudantes do sexo masculino, o que levou muitas dessas instituições a impedir o ingresso de meninas nos cursos ofertados.

Nesse cenário, as Escolas de Aprendizes Artífices tornaram-se instituições incumbidas de atender aos interesses governamentais impostos pelo mercado. O intuito, nesse sentido, era de oferecer formação técnica qualificada aos operários e aos desvalidos da sorte e, também, de conter as expressões sociais; entre elas, a ociosidade. Outrossim, imbricadas à instrução das massas, as escolas profissionalizantes também teriam como função impossibilitar a expansão das ideias revolucionárias que pudessem contrapor-se às políticas em curso, uma vez que essas escolas prezavam pela ordem e pela disciplina, além de refletir uma desigualdade educacional semelhante à desigualdade social presente no país.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005A), a escola e os processos formativos são partes constituídas e constituintes de uma sociedade, e a desigualdade social reflete-se na desigualdade escolar. Nessa perspectiva, nota-se que a classe burguesa dominante, desde o período imperial, apresentou um discurso retórico da educação como uma prioridade fundamental, uma espécie de panaceia responsável por resolver todas as mazelas sociais. Entretanto, pertencer somente à classe menos favorecida não garantia o acesso ao ensino profissionalizante, pois as escolas adotaram exames pré-admissionais, como forma de seleção, uma vez que não havia vagas para todos. A forma de seleção adotada, contudo, foi excludente, tanto para os meninos, quanto para as meninas, considerando que não dava chance de ingresso à escolarização àqueles que não tiveram uma condição anterior de acesso ao ensino – e, talvez, esses jovens eram os que mais necessitavam dessa formação. Assim, muitos sujeitos, rapazes e moças, pertencentes às classes menos favorecidas foram privados do acesso à educação e passavam a compor um grande número de brasileiros analfabetos, sem escolaridade e sem formação profissional.

A educação profissional, para atender o projeto de desenvolvimento do Brasil, foi destinada, em um primeiro momento, para reproduzir nas escolas ambientes semelhantes aos ambientes encontrados nas fábricas. Em um segundo momento, o movimento foi de estabelecer um espaço de aprendizagem nos próprios ambientes fabris, sobretudo para capacitar os que já estavam inseridos no trabalho.

As concepções de educação em curso apontavam para a manutenção da dualidade entre a educação formal e a profissional. Além disso, elas estavam orientadas pela contraditória organização das classes sociais no Brasil e pela busca da modernização e do desenvolvimento do país, pautados no progresso pela industrialização, algo que foi fator determinante para a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Estas seguiram de 1909 a 1937 com essa nomenclatura, até se tornarem Liceus Profissionais em 1937, conforme será visto posteriormente.

### 1.1.2.2 A implantação da Escola de Aprendizes Artífices no estado de Goiás

O Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909A), do presidente Nilo Peçanha, estabeleceu a Escola de Aprendizes Artífices em 19 estados, e uma dessas unidades foi implementada na capital do estado de Goiás, na antiga Vila Boa de Goiás, hoje Cidade de Goiás. Essa cidade foi tombada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2001, como patrimônio histórico e cultural da humanidade, pelo conjunto de arquitetura de arte barroca peculiar dos seus casarões e igrejas, pelas tradições gastronômicas, pelas festas seculares e também pela geografia da Serra Dourada, que a circunvizinha.

No início do século XX, diferentemente do que vinha acontecendo nas regiões Sul e Sudeste, em que a industrialização começava a estabelecer-se e a dinamizar-se nos grandes centros urbanos, a Região Centro-Oeste ainda se encontrava no fim do ciclo da mineração do ouro e expandia-se, sobretudo, para a pecuária nas grandes fazendas.

Em várias províncias brasileiras, surgiram, além das Escolas de Aprendizes Artífices, outras instituições de educação profissional, estabelecidas desde a época do Brasil-Colônia, todavia isso não ocorreu no estado de Goiás. Distante dos centros de desenvolvimento industrial e sem perspectivas de aberturas de fábricas na região, sobretudo pela falta de infraestrutura de transporte, Goiás era um estado de economia precária, o que dificultava tanto a chegada de matéria-prima, quanto o envio das mercadorias produzidas.

O Decreto Federal nº 7.566 (Brasil, 1909A) tinha o preceito segundo o qual por meio da instalação da Escola de Artífices Aprendizes em Goiás haveria o início do desenvolvimento econômico, a partir da promoção e da oferta do ensino técnico aos desfavorecidos da fortuna e aos desvalidos da sorte. Apesar de os propósitos terem tido um caráter higienista, e não de uma formação geral, não se pode perder de vista que esse foi o marco da educação profissional no Brasil, principalmente por dois aspectos. Primeiro: o Estado passou a ser responsável pela educação profissional; e segundo: houve a integração da educação nacional. Como é possível perceber em escritos da época:

Esta Escola é uma semente lançada em magnífico terreno: a sua germinação é certa e poderosa. D'ella brotará a grande arvore do trabalho que, fecundada pela dedicação de nossos patricios, lançará pelo Estado inteiro a sua sementeira productora que constituirá o primeiro passo a caminho de um futuro melhor (Goyaz, 1910, apud Sá, 2014, p. 108).

Segundo Sá (2014), o Jornal Goyaz, na edição de janeiro de 1910, divulgou que a Escola de Aprendizes Artífices de Goiás (EAAG) iniciou suas atividades com as seguintes oficinas: sapataria, carpintaria (marcenaria), ferraria, funilaria e alfaiataria. Além disso, o jornal indicava que o corpo docente era composto por dois homens e uma mulher, e a gestão era realizada pelo diretor Virgílio José de Barros.

Nesse período, não havia sido previsto qualquer tipo de processo seletivo para a admissão de docentes e servidores administrativos, e a contratação dava-se por meio de indicação de nomes pelo governo do estado. Provavelmente, o critério não era relacionado somente às competências técnicas, mas, sim, ao papel social e ao prestígio que a pessoa tinha na sociedade. De qualquer forma, vale ressaltar que havia a presença feminina no corpo docente desde o início dessa instituição, mesmo que apenas para a docência nas disciplinas da formação propedêutica.

De acordo com a fotografia (Figura 2) do acervo fotográfico (IFG, 2019) a seguir, percebe-se um cenário com a presença de meninos, de idades variadas entre dez e treze anos, em conformidade com a legislação em curso, e observa-se a presença de apenas duas mulheres na equipe acadêmica e de gestão. De 1909, data do estabelecimento, até a transferência da escola,

em 1942, não houve a inserção de meninas, devido à ausência de permissão na escola em Goiás. Entretanto, essa não era uma normativa geral, pois a seleção era uma prerrogativa de cada instituição, visto que não havia um órgão ou norma nacional que tivesse estabelecido as diretrizes de acesso e de ensino, além do Decreto Federal nº 7.566 (Brasil, 1909A), que dispunha sobre a criação das referidas escolas e, também, sobre as idades mínimas. O critério de admissão para conseguir uma formação, de fato, não passava pelo crivo do conhecimento, mas estava relacionado ao fato de o discente pertencer a uma família de baixa renda. O objetivo era que o selecionado pudesse ajudar no sustento do lar, por intermédio da força de trabalho qualificada. Na antiga Vila Boa, uma cidade conservadora, onde as mulheres deveriam prender-se para os serviços domésticos e para os cuidados do lar, assim como para um bom casamento, conforme era a tradição, não se tem registro de qualquer movimento ou manifestação por parte de alguma entidade ou membro da sociedade vilaboense em prol da alteração do perfil dos cursos e da mudança no processo de ingresso, a fim de que permitisse a participação de meninas.

**Figura 2: Escola Aprendizes Artífices de Goiás na década de 1930**



Fonte: Acervo IFG (2019).

O funcionamento dessas instituições dependia de uma articulação entre o governo federal, estadual e municipal. O prédio no qual essas instituições foram estabelecidas era fruto de doação à União, e o orçamento para manutenção provinha do Estado. Assim, parte do custeio para conseguir recursos orçamentários à manutenção das instituições deveria vir das encomendas recebidas da sociedade e da comercialização dos objetos e produtos produzidos nas oficinas, conforme previa o Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909). No caso da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, a instituição foi estabelecida em um prédio doado pelo governo do estado de Goiás, situado à Rua d'Abbadia, número 2, o qual já se encontrava edificado e com condições de aportar uma instituição de ensino. Como destaca Pires (2014) a respeito dessa questão:

As Escolas de Aprendizizes Artífices foram criadas para disciplinar, por meio da profissionalização, da escolarização e da contenção dos meninos pobres. Assim, o espaço destinado ao prédio da Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás situava-se em local pobre na Rua de Abadia, um canto esquecido da cidade, esquina com Rua Hugo Ramos. Trata-se de um espaço próximo ao cemitério, que no início dos anos noventa era habitado por famílias pobres. A construção seguia o modelo dos grupos escolares, com quatro salas e dependências administrativas (Pires, 2014, p. 61).

No Decreto nº 7.566, havia a indicação de uma importante ação a ser realizada pelas instituições, que era a articulação com a sociedade, seja para a divulgação da instituição e dos cursos, seja para a exposição de trabalhos e vendas de produtos e artefatos e até mesmo para premiar os melhores trabalhos e estudantes. Imbuídos dessa orientação, assim foram criadas as primeiras feiras científicas e culturais realizadas na Rede Federal. Sobre esse assunto, Sá (2014) pontua que:

Este evento, realizado, geralmente, no final de cada ano letivo, deveria ser organizado pelo diretor, nas dependências da própria escola. Era aberto à visitação das pessoas da sociedade e tinha como finalidade mostrar ao público que dele participava a produção das oficinas, ou seja, os objetos e utensílios produzidos pelos educandos. Esta atividade era concebida como um importante momento para a avaliação dos alunos. Na exposição, a comissão avaliadora selecionava quais eram os melhores trabalhos de cada oficina e distribuía, posteriormente, os prêmios em dinheiro aos alunos, segundo seu desempenho na confecção do produto do ofício para o qual estava sendo preparado. Era, também, oferecida aos mestres uma gratificação pela sua dedicação e competência no processo de aprendizado dos educandos, nas atividades práticas realizadas nas diferentes oficinas (Sá, 2014, p. 111).

Segundo relatos de ex-estudantes em entrevistas concedidas nos anos de 2013 a 2016 ao projeto intitulado “Memória IFG: recuperação histórica da trajetória institucional”<sup>11</sup>, além da formação técnica, os discentes na EAAG tinham também a formação propedêutica. Essa formação, normalmente, era dada pelas professoras; e a parte técnica, pelos professores. Havia aula nos dois turnos, mas não existia o regime de internato. Ademais, a escola oferecia o letramento para os estudantes que não tinham completado o ensino primário. Nesse contexto, para Machado, Pires e Barbosa (2015):

Teve curso a conformação de uma dualidade educacional estrutural, com as instituições de ensino profissional compondo uma estrutura escolar à parte, voltada para disponibilizar a preparação técnica à classe trabalhadora, com a perspectiva de afastá-la da ignorância, do crime, do vício, das ideologias revolucionárias, e de converter em força produtiva para os novos capitais (p. 17).

A EAAG funcionou na cidade de Goiás até o ano de 1941. Ou seja, foram 32 anos até a sua transferência para a nova capital, cujos aspectos históricos e econômicos serão discutidos mais adiante neste trabalho. Além disso, fechou-se o ciclo desse formato de instituição da

---

<sup>11</sup> O projeto intitulado “Memória IFG: recuperação histórica da trajetória institucional” é coordenado pelo professor Waldir Barbosa, doutor em História e servidor do IFG. Entre os anos de 2013 a 2016, docentes, aposentados, egressos, diretores-gerais e servidores técnico-administrativos foram entrevistados, com o intuito de realizar o resgate da história e da memória da instituição através da história oral.



educação profissional, pois, na sua transferência, coincidentemente, houve a alteração do nome e do formato dessas instituições no país, que passaram a ser chamadas de Escolas Técnicas, conforme o Decreto-Lei nº 4.127 de fevereiro de 1942 (Brasil, 1942C). Assim, com as mudanças, a EAAG passou-se a chamar Escola Técnica de Goiânia.

### **1.1.3 A consolidação das Escolas de Aprendizes Artífices**

Em 1911, foi estabelecida a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental no Brasil, por meio do Decreto nº 8.659 de 1911 (Brasil, 1911A), também conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa. Essa norma jurídica tinha o objetivo de dar autonomia às instituições e minimizar a interferência do governo federal nas políticas educacionais do país.

Tratava-se, portanto, de uma desoficialização do ensino no Brasil concedida pelo presidente Hermes da Fonseca e pelo ministro da Justiça Rivadávia Corrêa, a partir de uma lógica positivista. Assim, permitia-se que as escolas secundárias e as universidades passassem a ser entidades autônomas na certificação e atuassem na perspectiva de um ensino livre, abolindo, inclusive, a obrigatoriedade da frequência. A reforma trazia em seu bojo a desobrigação do Estado em relação à educação e a um modelo educacional voltado para o mercado, como um produto ou como uma mercadoria, que poderia imprimir vários padrões e não mais ser um bem público. Com essa reforma, não se estabelecia uma política educacional nacional. Na realidade, pode-se dizer que, com essa norma, uma escola ou universidade estaria vinculada a si mesma, e cada uma poderia estabelecer a sua política e prática educacional e pedagógica sem se basear em qualquer diretriz nacional. Essa reforma durou três anos.

Em 1915, o então ministro da Justiça do governo Wenceslau Brás (1914-1918), Carlos Maximiliano, estabeleceu outra reforma educacional, dando novos encaminhamentos, reoficializando o ensino e reestabelecendo a interferência do Estado sobre as escolas e as universidades.

Nos primeiros anos da Primeira Guerra Mundial, a educação profissional no Brasil não estava sendo efetiva no seu propósito em decorrência de vários fatores; dentre eles estava a própria instabilidade econômica mundial, a falta de infraestrutura nas instituições, a falta de professores qualificados, a evasão e o fracasso escolar. Todo esse quadro de precariedade que as instituições vivenciavam, junto a um cenário de desarticulação do mercado internacional e da condução da crise fiscal no Estado, concorreu, segundo Brabosa, Oliveira Junior e Bezerra (2015), para mitigar os interesses pela educação profissional. Ademais, os portos paralisaram suas atividades, o que desacelerou o desenvolvimento industrial no país no primeiro ano.

Com o tempo, com a dificuldade de importação e com a urgência de produtos de primeira necessidade, foi beneficiada a criação de indústrias nacionais para a produção desses artigos, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Isso gerou, posteriormente, até mesmo a exportação desses produtos. Nessas condições, as novas indústrias necessitavam de operários com conhecimentos profissionais e de instituições para a formação de novos profissionais.

Em 1917, o governo distrital do Rio de Janeiro criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, com a finalidade de formar professores, mestres e contramestres do sexo masculino, para as instituições de ensino profissional, e do sexo feminino, para trabalharem como instrutoras dos cursos de trabalhos manuais, bem como para trabalharem como professoras normalistas, a fim de atuarem nas escolas primárias.

Em 1919, o Decreto Federal nº 13.721 do mesmo ano (Brasil, 1919) alterou a jurisdição da instituição carioca de estadual para federal, fazendo com que ela ficasse vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com o mesmo objetivo de formar professores, mas não mais para atender somente à capital federal. Na realidade, todas as escolas de educação

profissionais estavam subordinadas ao Ministério, na tentativa de suprir as demandas de profissionais com formação específica e de contribuir, sobremaneira, para a melhoria da qualidade da formação. Essa ideia já era aventada pela dificuldade que as Escolas de Aprendizizes Artífices tinham para contratar e manter um corpo docente técnico (Soares, 1982).

Apesar de ser formalmente estabelecida sob o regime de externato e como uma escola mista, havia a distinção na formação nessas escolas de aprendizes artífices. Os alunos do sexo masculino frequentavam oficinas de madeira, de metal e de mecânica; e as alunas frequentavam oficinas de economia doméstica, de costura, de confecção de chapéus e artes decorativas. A única oficina que permitia a participação de ambos os sexos era a de atividades comerciais.

O Regimento Interno da Escola Normal de Artes e Ofício Wenceslau Brás, datado de 1924, excluiu a formação de contramestres e de professores de trabalhos manuais e passou a destinar a formação para mestres e professores para atuarem nas instituições federais, com cursos de duração de seis anos, com idade mínima de doze anos e admissão por intermédio de exames.

Os alunos advindos das Escolas de Aprendizizes Artífices, aprovados nos últimos anos dos cursos, eram admitidos. No entanto, eram dispensados os que entravam a partir do 4º (quarto) ano. A escola funcionou até 1937, quando foi transformada em liceu profissional, pois não conseguiu atender aos propósitos de sua criação, uma vez que não foi capaz de suprir as demandas das escolas com relação aos cursos que eram oferecidos, sobretudo pela dificuldade do deslocamento dos estudantes em um país de grande extensão territorial.

Outro fator que levou ao fim dessa instituição foi a preponderância de estudantes do sexo feminino, que frequentavam e obtinham mais êxito, contrariando o objetivo prioritário que era o de formar mestres do sexo masculino para a atuação no ensino profissional. Apesar de haver um número considerável de meninas na escola, isso não foi suficiente para sustentar a continuidade da instituição, uma vez que não era de interesse a formação de professoras, fosse para a atuação nas escolas primárias ou mesmo nas escolas de artes (Fonseca, 1986; Soares, 1982). Há também que se levar em consideração que a conclusão dos cursos era muito baixa. Entre os anos de 1919 e 1937, por exemplo, apenas 8% dos discentes do sexo feminino concluíram os cursos; no caso do sexo masculino, o percentual era de apenas 5%.

**Tabela 3: Matrículas e diplomados na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás**

Anos	Matrículas Sexo masculino	Matrículas Sexo Feminino	Total	Diplomados Sexo masculino	Diplomadas Sexo feminino	Total
<b>1919-1937</b>	1.410	3.881	5.291	72 (5%)	309 (8%)	381 (7%)

Fonte: Adaptado pela autora, de acordo com Fonseca (1986).

No estado de São Paulo, onde a maioria das fábricas foi estabelecida no Brasil, o ensino profissional apresentou-se como fundamental para contribuir na qualificação da força de trabalho e, consequentemente, no desenvolvimento industrial. Em 1924, foi criado o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, uma escola também de aprendizes artífices na qual foi instituída a Escola Profissional Mecânica, para a oferta de cursos de mecânica, eletricidade e tornearia, a fim de atender as fábricas de produção fabril e, principalmente, para atender as empresas ferroviárias. Em seguida, o projeto do deputado Fidélis Reis foi sancionado pelo Congresso em 1927 e resultou, posteriormente, no Decreto nº 5.241 de 1927 (Brasil, 1927), que instituiu a obrigatoriedade da oferta do ensino profissional no Brasil em todas as escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União. Inicialmente, o texto previu a obrigatoriedade para



toda e qualquer escola primária, no entanto na sua aprovação houve a limitação de atender somente as instituições públicas ou as que recebiam recursos da União. Uma dessas instituições foi o Colégio Pedro II, na capital federal, que incluiu na composição do currículo dos cursos as disciplinas e os conteúdos de desenho básico, de trabalhos manuais e de ofícios industriais ou agrários.

Nesse novo cenário estabelecido, também se destacaram as Escolas Salesianas da rede privada e confessional, que traziam em seu âmago político-ideológico a educação profissional como algo que podia combater o pecado e a promiscuidade. Todavia, essas escolas tinham um perfil para o atendimento às classes médias na formação secundária e no ensino profissionalizante, mas com ofertas restritas, sobretudo, à formação comercial. Tradicionalmente, mantinham-se as escolas separadas por gênero: nas confessionais de freiras, estudavam as meninas; nas confessionais de padres, estudavam os meninos – nesses casos, com a possibilidade de regime de internatos e de seminários. Contudo, a educação profissional imputada às meninas estava vinculada aos cursos de formação doméstica, principalmente cursos de corte e costura e os cursos de datilografia.

No início do século XX, diversos setores, frações da classe burguesa, alguns setores do operariado e do setor militar tinham como perspectiva o desenvolvimento da industrialização no Brasil, considerando que seria oportunizado e fomentado emprego, aquisição de bens, produção bélica e uma maior soberania ao país. Como fator condicionante para esse desenvolvimento, estava a necessidade da formação e da qualificação da força de trabalho. E, para que isso ocorresse, era mister a criação e a expansão de instituições de ensino profissional, a fim de atender essa perspectiva de progresso. A educação profissional apresentou, nesse contexto, um caráter assistencialista e, ao mesmo tempo, de controle social e de atendimento aos interesses da elite, sobretudo para a formação de força de trabalho, ampliação do seu capital e maior produção de bens materiais.

Nesse contexto, verifica-se que as políticas educacionais no Brasil demonstravam caráter dualista e seletivo ao estabelecer dois tipos de formação: no sentido de formar força de trabalho qualificada, por meio das escolas profissionalizantes; e no sentido de uma formação elitista, nas demais instituições de ensino, voltada à formação de futuros representantes políticos, médicos e engenheiros. Nessa perspectiva, as classes menos favorecidas não tinham como ingressar na academia e estavam destinadas a reproduzir as relações de trabalho capitalista atreladas ao desenvolvimento socioeconômico e suprir o mercado com força de trabalho especializada, porém alheia ao trabalho/produção intelectual.

O ensino profissional no período inicial da República (1889 a 1930) deu continuidade às políticas estabelecidas durante o período imperial, no entanto destacou-se a expansão do ensino profissional na esfera federal, tanto em relação ao número de escolas criadas em todos os estados federativos, quanto no que tange à diversificação da oferta de cursos. A ampliação ainda se deu nas esferas estaduais e municipais, bem como nas entidades privadas e filantrópicas, mantendo os princípios de formação técnica e moral. Desse modo, como destaca Cunha (2000B), o ensino:

Enquanto pedagogia preventiva, propiciava o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era “evidentemente” o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correcionais, o trabalho seria o remédio adequado a combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas (p. 24).

Nesse contexto, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, entre outras medidas, prevaleceu a manutenção da dualidade da educação. Esse *modus operandi* educacional oficializava a distância entre a educação proporcionada aos menos favorecidos e a educação proporcionada às classes hegemônicas. Segundo Moraes (2016), o preconceito econômico e cultural sempre esteve presente com as artes mecânicas, ou seja, “a formação de artífices foi sempre encarada como educação menor, como uma formação, por isto mesmo, artificial. A formação dos graduados, por sua vez, principalmente a de bacharéis, é encarada como uma educação maior e, por isto mesmo, superior” (p. 8-9).

Além disso, foi mantida a ideia de ofertas de cursos voltados para meninos e de cursos para meninas. Mesmo com a possibilidade de cursos para ambos os sexos, muitas dessas escolas optaram por cursos específicos, priorizando os meninos. Isso apenas reafirmou o ensino dual, tanto em relação às classes sociais, quanto ao gênero.

Segundo Arend (2013), a grande maioria das meninas de 9 a 10 anos que habitavam os espaços urbanos e que eram oriundas de famílias de baixa renda, mesmo com a possibilidade de estudar, acabavam optando pelos trabalhos domésticos, o que as impossibilitavam de frequentar as aulas assiduamente. Além disso, muitos pais entendiam que, para atuar no trabalho doméstico, não havia a necessidade de frequentar as escolas e que, para esse tipo de atividade, os conhecimentos seriam ensinados em casa e aperfeiçoados com a experiência, o que acabava tolhendo o direito dessas meninas de frequentar uma escola de formação tradicional ou de formação profissional.

#### **1.1.4 O esgotamento das Escolas de Artes e Ofícios e a afirmação das Escolas Técnicas na Segunda República (1930 a 1945)**

A Revolução de 1930 marcou o fim da Primeira República com o triunfo do movimento civil-militar. O então presidente Washington Luís foi deposto e foi empossado Getúlio Vargas, como presidente provisório da então chamada Segunda República, que contava com o apoio de vários grupos distintos da sociedade civil, principalmente o dos industriais paulistas. A Era Vargas compreendeu os anos de 1930 a 1945, com três períodos distintos: Governo Provisório (1930-1934), o Período da Constituição (1934-1937) e do Estado Novo (1937-1945).

A crise mundial de 1929 atingiu diretamente o Brasil, pois os Estados Unidos eram o principal importador de café do Brasil. A cafeicultura, principal atividade brasileira na época, era bastante presente, principalmente nos estados da Região Sudeste. E o café era, praticamente, o único produto exportado e cultivado em grande escala.

A cafeicultura teve uma estreita correlação no processo da industrialização brasileira, mas não de forma orgânica. Grande parte do setor cafeeiro estava vinculada ao setor importador e via na industrialização mais uma ameaça do que uma oportunidade, pois acreditava que haveria restrições em boa parte dos seus negócios. Esse era o entendimento também de boa parte de outros setores da burguesia agroexportadora e importadora, que corroboravam tal sentimento.

Pelo menos três vertentes de perfil industrial se apresentaram na nascente da industrialização no Brasil. O primeiro perfil foi o do industrial imigrante; o segundo foi o de pequenos industriais vinculados à burguesia importadora; e o terceiro foi de uma parte dos cafeicultores que buscavam diversificar os seus negócios ou mesmo produzir itens necessários para suprir as suas atividades de importação.

Efetivamente, poucos cafeicultores diversificaram, de fato, as suas atividades naquele período. A cafeicultura, assim, se manteve muito importante no processo de industrialização brasileira. Para a ampliação das atividades nessa área, muitos equipamentos eram necessários, tais como cordas, sacarias, carroções, vagões de trens, entre outros. E várias indústrias foram

criadas para dar suporte às atividades de produção e exportação do café. Além disso, a cafeicultura empregava uma série de trabalhadores assalariados que necessitavam de produtos e utensílios para consumo próprio, como materiais de higiene, utensílios domésticos e vestuário. Com isso, indústrias com produtos mais populares também foram estabelecidas para atender esse público.

Nessa época, iniciou-se também o período de modernização da industrialização e urbanização no Brasil, sendo liderado pelo Estado e pelos empresários vinculados à indústria. Como observam Machado, Pires e Barbosa (2015):

Entre os anos de 1930 e meados de 1940, processaram-se a crise do padrão concorrencial-liberal de reprodução do capital, sob hegemonia inglesa, e a transição para o padrão fordista-keynesiano de reprodução do capital, sob hegemonia norte-americana.[...] Nos países latinos americanos, de desenvolvimento capitalista e periférico, que conviviam com os processos de crescimento urbano, expansão da indústria e modernização infraestrutural, agregam-se a esses processos a mobilização e a recomposição das forças políticas integrantes do bloco no poder e a reorientação do estado em prol da industrialização (p. 17-18).

A industrialização brasileira incorporou novas necessidades, e uma delas foi o conhecimento intelectual. Dessa forma, a escola, mais uma vez, apresentou-se na perspectiva funcionalista em relação ao sistema produtivo. Isto é, ela apresentou-se como meio de subsidiar essas necessidades, como meio de obtenção de independência econômica que não mais se baseasse na economia da monocultura, de modo que o Brasil fosse conduzido às condições de assemelhar-se aos Estados Unidos, bem como a outros países da Europa, principalmente, a Inglaterra.

Em 1932, Fernando de Azevedo e outros 25 intelectuais brasileiros, entre eles Anísio Teixeira, redigiram um documento relatando a desorganização da educação brasileira e sua efemeridade ao longo das quatro décadas iniciais do regime republicano. O movimento reformador propunha alterações na política educacional que pudessem reordenar e dar uma nova direção, inclusive com a construção de um plano nacional de educação, que defendesse uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Um dos pontos a ser destacado nesse manifesto, conhecido como o Manifesto dos Pioneiros, foi o desacordo com as políticas da educação, pela falta de continuidade e, sobretudo, pela falta de articulação entre os níveis e modalidades de ensino, o que estabelecia uma dualidade entre o ensino profissional e o geral. Desse modo, os diversos níveis educacionais guardavam um fim em particular e não se articulavam. Segundo Azevedo (2012):

De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, “para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social” (p. 51).

O Manifesto dos Pioneiros defendia os princípios da Escola Nova<sup>12</sup> e foi contestado por várias entidades, principalmente pela igreja católica, pois a instituição mantinha várias escolas privadas de ensino. Todavia, as propostas não foram incorporadas às políticas educacionais do governo e, dessa forma, não garantiu o direito de todos à educação de qualidade. Essa reconstrução proposta pelo Manifesto dos Pioneiros somente seria viável em um governo de regime democrático, o que não representava o governo em exercício. De fato, notava-se, naquele momento, que estava em curso uma concepção de educação funcionalista, a serviço do governo e da industrialização, concepção essa que ia de encontro aos propósitos dos intelectuais da educação à época, que defendiam a educação pública, obrigatória e a igualdade de direitos para homens e mulheres em todo o território nacional.

Durante o período do Governo Provisório, havia maior necessidade de obra qualificada na área industrial e, com base no novo modelo que se esperava para a educação profissional, houve a vinculação das escolas de Aprendizes Artífices ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Depois disso, em 1930, a Comissão de Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico foi extinta e deu lugar à Inspetoria de Ensino Profissional Técnico, ligada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, criada pelo Decreto nº 21.353 de 1932 (Brasil, 1932), cuja atribuição principal era a direção, orientação e fiscalização de todos os serviços relativos ao ensino profissional técnico das Escolas de Aprendizes Artífices e das demais instituições que recebiam alguma subvenção ou auxílio do governo. Pelo Decreto nº 24.558 de 1934 (Brasil, 1934), a Inspetoria passou a ser Superintendência e, em 1937, foi extinta, e os encargos desse setor foram transferidos para a Divisão do Ensino Industrial, instituída pela Lei nº 378 (Brasil, 1937A).

Em São Paulo, na Escola Profissional Mecânica Roberto Mange, Armando Salles de Oliveira e outros engenheiros da Escola Politécnica de São Paulo, adeptos da sistematização da Organização Racional do Trabalho, criada por Frederick Taylor, divulgavam essa ideologia e fundaram, em 1931, a Associação Comercial da Federação das Indústrias de São Paulo e o Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort). Eles defendiam o taylorismo como a solução para resolver os problemas econômicos oriundos, principalmente, da crise de 1929 e dos crescentes movimentos sociais, que, segundo eles, exigiam mais direitos e faziam os lucros diminuírem. Segundo Cunha (2000A):

Para esses problemas, o Idort apresentava o taylorismo como solução universal, propugnando o combate à desorganização administrativa das empresas, à utilização inadequada de matérias-primas, de força de trabalho e de energia motriz, assim como defendendo a implantação de um controle eficiente de custos. A redução dos custos permitia a elevação da produtividade e, em consequência, o aumento de salários pagos aos trabalhadores, desincentivando os movimentos reivindicatórios (p. 96-97).

Ademais, Cunha (2000A) ressalta que os dirigentes dessas escolas almejavam o aumento da produtividade em termos físicos e psicológicos e, para isso, defendiam a implantação dos exames psicotécnicos para selecionar os mais capazes. Dessa forma, os postos de trabalho estariam mais dinamizados. Esses exames serviriam, também, para evitar a readmissão de trabalhadores que foram demitidos por razões político-ideológicas.

---

<sup>12</sup> “[A] Escola Nova surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos nem de educá-lo para a realização de sua ‘essência verdadeira’. A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico” (Aranha, 1996, p. 167).



Outra defesa para a implantação dos cursos pelo governo estadual paulista era a questão da hierarquia social, uma vez que os estrangeiros se apresentavam com melhor formação e conseguiam ocupar postos mais altos e ainda desfrutavam de salários mais elevados. Desse modo, a formação profissional poderia dar ao trabalhador nacional condições iguais ou similares de concorrer com o estrangeiro e, também, combater o preconceito em relação aos trabalhos manuais que se perpetuava ao longo dos anos. Sobre essa questão, Ribeiro (2005) ressalta que:

A disponibilidade de trabalhadores com conhecimentos técnicos e habilidade para exercerem ofícios mecânicos era escassa. Em consequência, os cargos de mestres e contramestres eram ocupados preferencialmente por estrangeiros que exerciam tarefas de controle e supervisão do processo de trabalho, pois era menor ainda a disponibilidade de trabalhadores nacionais com preparo técnico (p. 216).

Essas experiências, tanto das práticas pedagógicas quanto das práticas psicotécnicas, foram incorporadas por outras instituições, como ocorreu na empresa estatal Estrada de Ferro Sorocabana, a qual organizou o Serviço de Ensino e Seleção Profissional (SESP), criando uma instituição de ensino articulado. Nela, os aprendizes tinham aulas em um espaço formal com conteúdos da formação geral; e, nas oficinas da empresa ferroviárias, eram ensinados os conteúdos profissionais. Os cursos eram de tração; de telégrafo e iluminação; de tráfego; e de ferroviário. Para os aprendizes, os cursos duravam quatro anos. O curso de aperfeiçoamento era destinado aos próprios trabalhadores das ferrovias.

De acordo com Ribeiro (2005), o método resultou na redução do tempo de aprendizagem, na intensificação do trabalho e aumento da produtividade, na reposição dos quadros dos trabalhadores com os aprendizes egressos e na reposição de peças, que eram aproveitadas na construção ou reparação do material rodante.

Devido à sistemática exitosa da experiência, outras cinco empresas ferroviárias paulistas aderiram a esse projeto, o que deu origem à transformação do SESP em Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP). Posteriormente, outras nove empresas de outros estados também aderiram ao centro, totalizando dezesseis escolas profissionais em 1942. Os Núcleos de Ensino Ferroviário foram criados nas cidades onde funcionavam as oficinas mecânicas, mas não havia as escolas profissionais.

Para Cunha (2000B), três eram as principais diferenças entre esse Centro Estadual e as Escolas de Aprendizes Artífices: a) O perfil do estudante nas escolas de artífices era os de órfãos e desvalidos; e nas escolas do CFESP, era de filhos dos próprios ferroviários. b) As Escolas de Aprendizes Artífices não possuíam uniformidade curricular. Desse modo, em cada escola, tinha uma pedagogia própria. Nos centros, havia séries metódicas para o ensino, na perspectiva da aprendizagem racional. c) O governo federal mantinha e controlava as escolas de artífices; e, nas escolas do CFESP, o governo federal subsidiava em parte as empresas, e os centros funcionavam subordinados à Superintendência da Educação Profissional e Doméstica, vinculada à Secretaria da Educação e Saúde Pública do estado de São Paulo.

O Estado Novo, mediante a crise econômica de 1937, defendeu e assumiu como meta a industrialização como condição para melhoria da economia nacional e, consequentemente, houve uma maior preocupação com a formação e a qualificação da força de trabalho. A outorga da Carta Magna, em 1937 (Brasil, 1937B), coadunou com essa política, trazendo, pela primeira vez, o ensino profissional como uma das prioridades do Estado, assim como a criação do ensino secundário.

Nesse contexto, a Constituição Federal (Brasil, 1937B) definiu o público a que se destinava e qual era o propósito dessa formação. Desse modo, mais uma vez a dualidade das políticas

educacionais ficou evidenciada, enfatizando novamente a educação profissional para os desfavorecidos e o ensino secundário para a elite brasileira. Demarcava-se, ainda, a obrigação tanto do Estado quanto das indústrias de criar escolas para a formação sistêmica de trabalhadores e de seus filhos, bem como para atender as pessoas que pertenciam às classes menos favorecidas, evidenciando, assim, mais uma vez, que o ensino profissional era destinado às classes menos favorecidas. Como destacava a Carta Magna, em seu artigo 129:

Art. 129 A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (Brasil, 1937B, p. 22.359).

A Lei nº 378 de 1937 (Brasil, 1937A) deu nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Com isso, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, com o objetivo de formar profissional especialista, sem a perspectiva de multifuncionalidade. Esse profissional era voltado mais para atuar em um tipo específico de atividade durante o processo produtivo, no modelo taylorista/fordista de produção. Nessa transformação, a lei permitiu que as Escolas de Aprendizes Artífices ofertassem os cursos em qualquer ramo e em qualquer grau.

Em termos de administração da educação, a lei firmou a divisão do Brasil em oito regiões e, em cada uma delas, foi criada uma Delegacia de Educação subordinada ao Ministério da Educação e Saúde. No caso de Goiás, o órgão pertencia à oitava região, juntamente com o estado de Minas Gerais.

O efeito funcional dos Liceus Profissionais para o mercado não foi o esperado. Logo se estabeleceu a falta de empregabilidade. Na prática, a exigência mercadológica era de um trabalhador multifuncional, como no modelo toyotista, com maior flexibilidade e qualificação – consequentemente, com maior produtividade.

Outras medidas do governo estabeleceram a obrigatoriedade das empresas de manter cursos de aperfeiçoamento profissional, por meio do Decreto-Lei nº 1.238 de 1939 (Brasil, 1939), regulamentado pelo Decreto nº 6.029 de 1940 (Brasil, 1940), que aprovou o regulamento e o funcionamento dos cursos, além de definir os menores aprendizes como trabalhadores. Como destaca o artigo 5º do Decreto nº 6.029/40:

Art. 5º A seus empregados menores de 18 anos, aos quais deva ser dado o ensino profissional, os empregadores assegurarão oito horas semanais de frequência aos cursos, observados os respectivos horários, dentro dos períodos letivos estabelecidos.

*Parágrafo único.* O período de estudo referido neste artigo será remunerado como se fosse de trabalho prestado no estabelecimento industrial (p. 14.961).



De acordo com Cunha (2005), o ensino industrial até o ano de 1941 era bastante desorganizado e acontecia de maneira bastante diferenciada nas esferas estaduais, federais, militares e nas instituições privadas confessionais e laicas. Nas Escolas de Aprendizes Artífices, mantidas pelo governo federal, ensinavam-se ofícios aos menores que não trabalhavam, mas também era ofertado o ensino primário, com resultados inexpressivos de êxito e uma evasão alta.

Nesse contexto, o ensino brasileiro passou por uma grande reforma no início dos anos de 1940, com o surgimento das leis orgânicas do ensino, denominada como Reforma Capanema. Essas normas foram propostas pelo então ministro da Educação, Gustavo Capanema. Para a educação profissional, a remodelação deu-se por intermédio do Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942 (Brasil, 1942B), que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. A Reforma Capanema, que começou em 1942 e perdurou por 20 anos, determinou, durante esse período, a organização do ensino técnico industrial.

A Reforma estabeleceu que, no ensino primário, haveria somente a formação geral, e não mais haveria a formação profissional. A organização geral do ensino industrial definiu ainda que todo o ensino técnico fosse ministrado em nível médio, tanto nas instituições privadas, quanto nas públicas e dar-se-ia por três modalidades de cursos: a) ordinários, ou de formação profissional; b) extraordinários, ou de qualificação, aperfeiçoamento ou especialização profissional; e c) avulsos ou de ilustração profissional.

Os cursos ordinários foram divididos em dois ciclos: o primeiro ciclo de ensino industrial ou ginásio industrial, com a seguinte ordem de ensino: básico industrial; ensino de mestria; ensino artesanal e aprendizagem; e o segundo nível compreendia os cursos técnicos de nível médio, com o ensino técnico e pedagógico.

Os cursos técnicos do primeiro ciclo passaram a ter quatro anos, e os do segundo ciclo passaram a ter a duração de três a quatro anos, com a obrigatoriedade do estágio supervisionado em locais laborais. Os cursos pedagógicos eram destinados a quem já tinha o curso técnico e tinha a duração de um ano.

Além disso, passou a vigorar a obrigatoriedade dos exames de admissão, o que alterou em parte o perfil dos ingressantes, uma vez que teriam de demonstrar um conhecimento geral prévio. Assim, os pré-requisitos de pertencer a um estrato social de menor poder aquisitivo ou ser afrodescendente não bastariam. Segundo o artigo 9º da Lei Orgânica do Ensino Industrial:

Art. 9º O ensino industrial, no primeiro ciclo, compreenderá as seguintes modalidades de cursos ordinários, cada qual correspondente a uma das ordens de ensino mencionadas no § 1º do art. 6 desta lei: [...] § 1º Os cursos industriais são destinados ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeira a mais longa formação profissional. § 2º Os cursos de mestria têm por finalidade dar aos diplomados em curso industrial a formação profissional necessária ao exercício da função de mestre. § 3º Os cursos artesanais destinam-se ao ensino de um ofício em período de duração reduzida. § 4º Os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício. [...] § 1º Os cursos técnicos são destinados ao ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria. § 2º Os cursos pedagógicos destinam-se à formação de pessoal docente e administrativo do ensino industrial (Brasil, 1942B, p. 1997).

A lei previa, ainda, a possibilidade de um itinerário formativo, articulando o ensino de modo que os alunos pudessem progredir de um ciclo para outro, segundo a vocação e a aptidão. Para os alunos dos cursos técnicos, assegurava-se, além disso, o ingresso ao ensino superior, no

entanto a matrícula estava limitada a um curso diretamente relacionado ao curso técnico concluído.

Essa determinação reforçou o mesmo padrão das políticas anteriores, ou seja, de delimitar a educação de acordo com as classes sociais, elitizando mais uma vez o ensino superior e conduzindo a formação profissional e a verticalização educacional ao encontro dos interesses do capital industrial, diminuindo assim, as possibilidades de ascensão social em prol da manutenção do *status quo*.

Em sequência, o Decreto-Lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942 (Brasil, 1942C) definiu as bases de organização da Rede Federal em estabelecimentos de ensino industrial constituídos de escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem, sob a administração do Ministério da Educação. As Escolas de Aprendizes Artífices e os Liceus Industriais passaram a compor essa rede e foram designadas como Escolas Técnicas e outras como Escolas Industriais (Tabela 4 e Tabela 5).

**Tabela 4: Definição das Escolas Técnicas Federais e suas sedes**

Escola	Sede
Escola Técnica de Manaus	Capital do estado do Amazonas.
Escola Técnica de São Luiz	Capital do estado do Maranhão.
Escola Técnica do Recife	Capital do estado de Pernambuco.
Escola Técnica de Salvador	Capital do estado da Bahia.
Escola Técnica de Vitória	Capital do estado de Espírito Santo.
Escola Técnica de Niterói	Capital do estado do Rio de Janeiro.
Escola Técnica de São Paulo	Capital do estado de São Paulo.
Escola Técnica de Curitiba	Capital do estado do Paraná.
Escola Técnica de Pelotas	No estado do Rio Grande do Sul.
Escola Técnica de Belo Horizonte	Capital do estado de Minas Gerais.
Escola Técnica de Goiânia	Capital do estado de Goiás.

Fonte: Adaptado pela autora, de acordo com Brasil (1942C).

**Tabela 5: Definição das Escolas Industriais Federais e suas sedes**

Escola	Sede
Escola Industrial de Belém	Capital do estado do Pará.
Escola Industrial de Teresina	Capital do estado do Piauí.
Escola Industrial de Fortaleza	Capital do estado do Ceará.
Escola Industrial de Natal	Capital do Estado Rio Grande do Norte.
Escola Industrial de João Pessoa	Capital do estado da Paraíba.
Escola Industrial de Maceió	Capital do estado de Alagoas.
Escola Industrial de Aracajú	Capital do estado de Sergipe.
Escola Industrial de Salvador	Capital do estado da Bahia.
Escola Industrial de Campos	No estado do Rio de Janeiro.
Escola Industrial de São Paulo	Capital do estado de São Paulo.
Escola Industrial de Florianópolis	Capital do estado de Santa Catarina.
Escola Industrial de Belo Horizonte	Capital do estado de Minas Gerais.
Escola Industrial de Cuiabá	Capital do estado do Mato Grosso.

Fonte: Adaptado pela autora, de acordo com Brasil (1942c).

O que diferenciava as Escolas Técnicas das Escolas Industriais era o fato de que as primeiras estavam autorizadas a ministrar os cursos técnicos, pedagógicos, de mestria e os industriais, enquanto as Escolas Industriais poderiam ofertar somente os cursos técnicos. Nesse contexto, a função social dessas instituições restringia-se à oferta da educação profissional, predominantemente, de cursos voltados à área industrial para atender as demandas do mercado, incorporando os elementos do fordismo na estruturação dos cursos.

Os cursos autorizados pelo Decreto para o nível fundamental (ginásio industrial), de acordo com as possibilidades de instalações, foram: Alfaiataria; Alvenarias e revestimentos; Artes de couro; Caldeiraria; Cantaria artística; Carpintaria; Cerâmica; Chapéus, flores e ornatos; Corte e costura; Fiação e tecelagem; Fundição; Gravura; Joalheria; Máquinas e instalações elétricas; Marcenaria; Mecânica de automóveis; Mecânica de aviação; Mecânica de precisão; Mecânicas de máquinas; Pintura; Serralheria; e Tipografia e encadernação.

No nível médio, os cursos técnicos autorizados foram: Artes aplicadas; Construção aeronáutica; Construção de máquinas e motores; Desenho técnico; Edificações; Eletrotécnica; Indústria têxtil; e Pontes e estradas. E os cursos pedagógicos previstos no regulamento foram: Didática do ensino fundamental; e Administração do ensino industrial.

Além disso, a lei diferenciava as escolas industriais, destinadas a oferecer o ensino industrial aos menores que ainda não trabalhavam, e as escolas de aprendizagem, que eram destinadas a ofertar cursos de formação profissional àqueles que já estavam inseridos nos estabelecimentos industriais. Logo, duas estratégias estavam, oficialmente, instituídas: o ensino fora da produção e o ensino dentro da produção, tendo o Sistema S<sup>13</sup>, mais especificamente o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), criado pelo Decreto-Lei nº 4.048 de 1942 (Brasil, 1942A), como órgão oficial mantido e controlado, em parceria, pelos empresários e pelo Estado.

Com a expansão da indústria no período da Segunda Guerra e com a importação de maquinários e dos técnicos para atuarem na primeira linha da produção, houve a exigência do aumento de técnicos para as demais linhas de produção, fator esse que concorreu para que o ensino técnico passasse a ser organizado como um sistema e com uma regulamentação própria.

O projeto de industrialização, nesse período, teve duas estratégias aparentemente antagônicas, mas que convergiam no mesmo propósito. A primeira era formar o operário em instituições de ensino com ambientes o mais próximo possível do chão de fábrica; a segunda era levar a educação para dentro das indústrias e formar dentro do próprio ambiente de trabalho.

Nesse período, também foi criado o Decreto-Lei nº 4.244 (Brasil, 1942D), que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Esta tinha como diretriz e princípio o patriotismo, o nacionalismo e o moralismo. Nesse decreto, foi inserido um título específico para tratar das questões da formação secundária feminina, com recomendações para que as escolas se tornassem exclusivas para a frequência feminina ou para que as aulas fossem dadas em classes separadas, se as instituições optassem por oferta mista. Além disso, foram incluídos no currículo de forma compulsória conteúdos de economia doméstica e programas para tratar da missão da mulher dentro do lar. Essa lei reafirmou a segregação sexual na escola e, com ela, mais barreiras foram impostas para a educação das mulheres brasileiras, baseadas em princípios religiosos e patriarcais. Nesse sentido, segundo o artigo 25 do Decreto-Lei 4.244:

<sup>13</sup> Sistema S é o conjunto de organizações das entidades corporativas mantidas pela contribuição compulsória das empresas constitucionalmente estabelecidas e que atuam na capacitação e formação profissional, saúde, lazer, consultoria e assistência social. Fazem parte do Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Há também o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) e o Serviço Social de Transporte (Sest).

Art. 25 Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar (Brasil, 1942D).

Mesmo que o Decreto-Lei nº 4.127 (Brasil, 1942C), o qual definiu as bases da organização da Rede Federal, não apontasse qualquer discriminação para a oferta de cursos para meninas e mulheres ou não estabelecesse a restrição na oferta exclusiva de cursos para um determinado sexo, indiretamente, essas instituições foram influenciadas pelo contexto em curso, e, assim, muitas acabaram por restringir a oferta para esse público.

De acordo com Kuenzer (2001) e Cunha (2005), a política educacional do Estado Novo avançou no forte protagonismo estatal, sobretudo na educação profissional, contudo acentuou ainda mais a dualidade estrutural. Desse modo, de um lado, as escolas formavam intelectuais; e do outro, as escolas profissionais formavam os trabalhadores. O desenvolvimento das forças produtivas na sociedade delimitava a divisão social e técnica do trabalho, o que passava a ser um fator determinante para definir a trajetória educacional dos estudantes e dos futuros trabalhadores. Assim, a escola ou preparava para o desempenho nas funções intelectuais ou preparava para exercer as funções instrumentais, não havendo equidade e isonomia no direito à educação e ao trabalho.

#### 1.1.4.1 A “Marcha para o Oeste” e o estabelecimento da Escola Técnica de Goiânia

O estado de Goiás, nas primeiras décadas do século XX, ainda não apresentava um desenvolvimento industrial e urbano, quando comparado aos outros estados brasileiros conforme já mencionado. A sua economia estava baseada na pecuária e na agricultura. A industrialização ainda funcionava em estágio bem incipiente, sobretudo pela dificuldade de transporte para os grandes centros urbanos, o qual era possível apenas por rodovias de baixa qualidade. Além disso, a malha ferroviária ainda não havia sido instalada.

Com a Revolução de 1930, surge um novo projeto de nacionalidade, com o objetivo de expandir o processo de industrialização e de desenvolvimento, no sentido de valorizar os centros urbanos e criar outros. O presidente Getúlio Vargas (1930-1945), nesse direcionamento, defendeu uma política que visava levar o desenvolvimento para o interior do país até a Amazônia, integrando as fronteiras agrícolas e estabelecendo novos mercados, o que chamou de “Marcha para o Oeste”. Era um novo contexto que buscava a consolidação da industrialização, com a possibilidade de criar novos nichos de consumidores, em um processo de capitalização interna e de constituição de uma nova cultura urbana. Sobre esse tema, Lobo (2015) destaca que:

A desestruturação do estado oligárquico a partir de 1930 e a emergência de uma política de conquista ideológica da classe trabalhadora por meio do trabalhismo; o fortalecimento de uma política de desenvolvimento industrial baseada na substituição de importações e a expansão do capital em direção aos “sertões” por meio de políticas como a “Marcha para o Oeste” colocaram na pauta do Estado Vargasista (1930-1945) a questão da educação para o trabalho. [...] Tratava-se de “equipar” o trabalhador brasileiro de elementos técnicos e ideológicos para desempenho de suas funções (p. 75).

Para dar seguimento a essa política de cunho nacionalista e desenvolvimentista, Vargas nomeou Pedro Ludovico Teixeira como interventor no estado de Goiás, com a incumbência de estabelecer uma nova capital para o estado, como ponto geográfico, político e ideológico desse projeto. O objetivo era tornar o estado de Goiás um ícone da nova estrutura nacional. De acordo com Chaul (2010), outro objetivo era fazer com que o estado saísse da insignificância política e econômica, além de criar uma barreira para a segurança nacional em relação à preservação das riquezas naturais.

Nesse cenário, Goiânia nasce como símbolo do progresso, com o objetivo de resolver os problemas políticos e geográficos da antiga capital do estado de Goiás. A mudança da capital de Goiás começou a concretizar-se em 1932, seguindo os objetivos políticos do presidente Vargas, de interiorização e de integração. A mudança foi estabelecida por meio da assinatura do Decreto nº 2.737 de dezembro de 1932 (Goiás, 1932), pelo interventor Pedro Ludovico, nomeando uma comissão responsável pela escolha do local. Em maio de 1933, o Decreto nº 3.359 (Goiás, 1933) determinou a construção da nova capital nas áreas das Fazendas Botafogo, Criméia e Vaca Brava e, no dia 24 de outubro do mesmo ano, foi inaugurada a pedra fundamental, data essa em que se comemora o aniversário da cidade.

Em seguida, o Decreto nº 327 de 2 de agosto de 1935 (Goiás, 1935) estabeleceu a lei de criação de Goiânia como a nova capital e, em junho de 1942, foi realizado o Batismo Cultural de Goiânia, um marco definitivo da transferência da capital. E foi nesse contexto histórico que a Escola de Aprendizes Artífices foi transferida da Cidade de Goiás, no final de 1941, para a nova capital, em um prédio construído especificamente para abrigar a escola, corroborando o projeto econômico desenvolvimentista em curso no país.

O prédio da Escola Técnica de Goiânia (ETG) começou a ser construído em 1938, seguindo a arquitetura *Art Déco*<sup>14</sup> que estava sendo empregada também em outras construções na capital. Os recursos vieram do governo federal, e tudo foi feito em sede própria. As instalações eram modernas, justamente para abrigar um novo tipo de instituição. A escola passava a compor um dos equipamentos públicos de Goiânia e a fazer parte da história da capital desde o seu início, além de constituir o acervo cultural de Goiânia. E isso pode ser observado com o fato de o prédio ter sido tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN) em 2003, dando materialidade do passado para o futuro.

Apesar de pertencer à União, o então presidente Getúlio Vargas permitiu que a Escola Técnica de Goiânia, por meio de um acordo junto ao interventor do estado, Pedro Ludovico Teixeira, fosse subordinada à Secretaria Estadual de Educação. Um dos motivos para esse acordo foi a dificuldade de transporte e de comunicação com a capital federal, Rio de Janeiro. O primeiro diretor da Escola Técnica de Goiânia foi nomeado pelo governador, e o escolhido foi o engenheiro de minas, metalurgia e também engenheiro civil, Antônio Manoel de Oliveira Lisboa.

---

<sup>14</sup> *Art Déco* – estilo arquitetônico artístico de origem francesa do século XX escolhido pelo arquiteto Attilio Corrêa Lima, engenheiro-arquiteto, responsável pelo projeto da cidade de Goiânia, para as principais construções dos prédios.



Segundo Naves (2013), como parte das comemorações do Batismo Cultural de Goiânia, foi prevista a Exposição Agropecuária e de Artesanatos dos municípios do estado, e o prédio da ETG foi o escolhido pelo governo estadual para a realização dessa exposição. Como presente do referido governo, foi construído um pórtico para servir de referência e de entrada à exposição, que foi realizada nas dependências internas e no pátio externo, inclusive com a instalação de um pequeno parque de diversões.

Por conta dessas comemorações, o início das atividades acadêmicas foi suspenso por um ano; portanto, não houve ano letivo em 1942. O início do funcionamento e do ano acadêmico nas novas instalações se deu, definitivamente, em 1943. Alguns problemas acadêmicos foram gerados no processo de transferência dos estudantes: um deles foi que não houve um período de transição da antiga sede para a nova. Assim, os estudantes matriculados na Escola de Aprendizes Artífices de Goiás que quisessem continuar os estudos na instituição deveriam se mudar para a nova capital. Além disso, não houve qualquer tipo de atividade realizada a partir de então na antiga sede, mesmo com a manutenção de todo o equipamento e das instalações.

Considerando que o perfil dos estudantes na Escola de Aprendizes Artífices, na cidade de Vila Boa, era de pobres e de trabalhadores, muitos não conseguiram acompanhar a instituição na sua transferência e desligaram-se sem a conclusão dos cursos ora iniciados. O fato de não propiciar condições aos estudantes de prosseguirem e de obter êxito nos seus estudos causou o abandono escolar e um processo de exclusão social. Nas palavras de Oliveira (2004):

A sobrevivência das sociedades em que domina o modo de produção capitalista depende, necessariamente, da exclusão. Sob outro ângulo, entretanto, esta exclusão conta também com o passo da inclusão, mas a reinclusão do excluído já se dá sob uma nova perspectiva ontológica. O preço pago para que o princípio de síntese do capital seja capaz de abranger toda a realidade é torná-la disponível à sua lógica, ou seja, é preciso antes despojá-la de sua condição de complexidade e reduzi-la à simplicidade das determinações quantitativas da economia (p. 23).

O desprezo da sociedade vilaboense e da elite detentora do poder político, econômico e social pela educação profissional e pelo público que frequentava a instituição na Cidade de Goiás ficou evidenciado nesse momento, pois não houve qualquer preocupação com a inserção social, educacional e profissional daqueles sujeitos. Ali, ficou perceptível também que a população advinda da elite não era um público que frequentava aquela escola. Apesar de perdurar por três décadas no município, a instituição não criou muitos vínculos ou identidade com a comunidade, o que dificultou salvaguardar a importância social e econômica dessas instituições no desenvolvimento local e regional. Sobre essa situação, Silva (2006) ressalta que:

Infelizmente, uma parte da sociedade goianiense, cega pelo orgulho que por vezes subjuga as pessoas, tornando-as preconceituosas, teimava em disciplinar a escola, sem conseguir enxergar a grande dimensão social a ser alcançada pela mesma, taxando-a, pejorativamente, de casa de correção e seus alunos de verdadeiros marginais.

Alheios a preconceitos e discussões ortodoxas, todos nós, que na esmagadora maioria eram, verdadeiramente, egressos de uma camada social menos favorecida financeiramente, portanto carentes de melhores condições educativas e maiores oportunidades no mercado de trabalho, víamos naquele ensino diferenciado a grande chance de obtermos um bom nível cultural e o caminho mais curto para alcançar o progresso social e profissional (p. 92).



Outro fator a ser mencionado foi que mesmo os estudantes que optaram por acompanhar a mudança da escola tiveram de ficar um ano sem vínculo escolar, conforme fato mencionado anteriormente. Assim, muitos se viram obrigados a desistir do curso e/ou impelidos a buscar outras atividades laborais para ajudar no sustento das suas famílias.

Para o início das atividades letivas, no ensino industrial básico ou ginásio industrial, foi realizado o certame para o ingresso dos estudantes, o chamado exame de admissão. Este era baseado em dois momentos: o primeiro com provas de língua portuguesa, noções de aritmética e de conhecimentos gerais; e um segundo momento com um teste de aptidão, através da avaliação psicotécnica. Para a primeira turma, os critérios para admitir a participação de candidatos eram: ter concluído o ensino primário, ser do sexo masculino, estar na faixa etária entre doze e dezesseis anos e, prioritariamente, ser morador do estado de Goiás.

Um dos primeiros diferenciais constatados entre a EAAG e a ETG foi a aplicação de processo seletivo para o ingresso dos estudantes com provas de conhecimentos gerais, o que gerou uma mudança no perfil dos ingressantes, pois aqueles que tinham o ensino primário, normalmente, não eram os filhos de trabalhadores das classes menos favorecidas. Todavia, Silva (2006) relata que, mesmo na nova capital, havia preconceito com o modelo de escola de educação profissional e que os estudantes das classes mais favorecidas não estavam presentes entre os estudantes da ETG.

Outro diferencial era a possibilidade do regime de internato para parte dos estudantes. Nesse contexto, as aulas aconteciam em tempo integral, conforme já acontecia na EAA. Segundo Sá (2014), as primeiras turmas eram compostas por estudantes selecionados nos novos processos de admissão e por estudantes que vieram transferidos da escola da Cidade de Goiás. O corpo discente era composto por 92 estudantes, no regime de internato, e 78 em semi-internato, totalizando 170 discentes matriculados. Ainda de acordo com Sá (2014), por causa desses diferenciais, pode-se afirmar que o formato de ensino excluía o estudante trabalhador que colaborava com o sustento da família: “deste modo, é possível perceber que os estudantes que compunham o corpo discente da ETG não deveriam ser tão pobres quanto os alunos da antiga EAA, visto que suas famílias poderiam viver sem a contribuição de seu trabalho” (p. 153).

Eram ofertados os cursos de Alfaiataria, Artes de couro, Mecânica de máquinas, Rádio e comunicações, Marcenaria, Serralheria, Tipografia e encadernação, o que demonstrava um equilíbrio entre os cursos artesanais e os de formação industrial. Havia também um alinhamento ao momento histórico em curso no Brasil, que dizia respeito à mudança do modelo agrário exportador para um modelo industrial.

As aulas das práticas profissionais no primeiro ano eram dadas em forma de rodízio para que os alunos pudessem vivenciar as práticas de todos os cursos, os produtos/materiais produzidos e o tipo de esforço solicitado. Todavia, os estudantes já demonstravam maior interesse pelos cursos da área industrial. A definição pelo aluno era realizada ao final do primeiro ano e, a partir do segundo ano, os estudantes podiam fazer as escolhas de acordo com o rendimento escolar e a aptidão. Assim, eles seguiam na área escolhida por mais três anos (Naves, 2013).

Em 1944, foi admitida a presença das meninas nos processos seletivos para os cursos do ginásio industrial, mas somente no regime de semi-internato ou de tempo integral. Essa inserção, apesar de tardia, demonstrou uma mudança cultural na formação das meninas, não somente em Goiás, mas em todo território nacional. Pode-se afirmar que as Escolas Técnicas tiveram um papel social muito mais amplo do que se propunha, porque essas instituições colaboraram para uma mudança social no perfil de formação das mulheres, possibilitando

outras opções laborais, além dos cursos de magistério e de trabalhos manuais que perpetuavam tradicionalmente na sociedade.

A metodologia adotada foi a do rodízio no primeiro ano, uma forma assertiva baseada na motivação e interesse. Era um modo não discriminatório, a partir do qual era possível uma menina escolher o seu curso por aptidão, e não por análises biológicas ou perfis profissionais socialmente construídos.

As aulas das disciplinas ocorriam em turmas mistas, com exceção das aulas de Educação Física, nas quais existia a distinção dos gêneros. Havia um professor para os meninos e outro para as meninas, os conteúdos das aulas eram recreativos, esportivos e reproduziam os métodos militares, calcados na disciplina e na obediência a normas e a hierarquias, conferindo, assim, um caráter higienista voltado para o desenvolvimento do físico e do aspecto moral. A Educação Física tinha um papel para além de uma disciplina escolar. Ela era também um instrumento de aprimoramento físico dos sujeitos, para que estes atuassem como trabalhadores e trabalhadoras fortes e saudáveis, nas indústrias que começavam a se estabelecer. Ou seja, os conteúdos e as aulas dessa disciplina coadunavam com a política hegemônica em curso no país (Ferreira e Gonçalves, 2015).

A primeira turma do ginásio industrial formou-se no ano de 1946, e novos cursos foram criados, inclusive o de Corte e Costura, cuja concorrência foi maior entre as meninas, uma vez que elas eram culturalmente motivadas pelas suas famílias para a formação nos cursos voltados a prendas domésticas e ao magistério. O sistema de internato do ginásio industrial ficou em vigência até o início dos anos de 1950, com a mudança das diretrizes gerais do ensino técnico industrial por meio da Lei nº 3.552 do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1959A).

### **1.1.5 O Estado Novo (1946 a 1964) e o declínio do ginásio industrial e a ascensão dos cursos técnicos de nível médio**

Com a deposição do presidente Vargas, o período que sucedeu o Estado Novo não foi alterado significativamente, no que diz respeito aos mecanismos legais e estruturais formativos. Assim, foram mantidas as concepções escolares generalistas e as da educação profissional de forma dual, como um sistema paralelo, asseguradas e reforçadas na Reforma Capanema.

Em 1943, o governo brasileiro participou da I Conferência de Ministros e Diretores de Educação da América. Essa participação incentivou a busca por assessoria técnica para o ensino industrial, sobretudo nos Estados Unidos, mediante a Inter-América Foundation, o que resultou, posteriormente, em um convênio de cooperação internacional em 1946. Esse convênio estabelecido entre o Brasil e os Estados Unidos criou a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), que era coordenada pelo Ministério da Educação, por meio da superintendência da Diretoria do Ensino Industrial, e por um representante da fundação norte-americana.

Esse convênio tinha como objetivo capacitar professores para atuar no ensino industrial e foi estabelecido numa conjuntura que envolvia o processo de expansão industrial brasileira e o interesse dos Estados Unidos nos países da América Latina, em um cenário de pós-guerra e de súbito avanço da Guerra Fria, corroborando um instrumento para o projeto de americanização voltado ao continente e para afastar as influências socialistas.

A política da CBAI, bem como a de outras comissões que se fizeram presentes nesse período, estava vinculada à nova divisão internacional do trabalho. Os Estados Unidos, no período pós-guerra, encontravam-se hegemônicos e precisavam construir uma nova ordem internacional que, além de não separar os países agroexportadores, mineroexportadores e os países industrializados, tivesse uma presença mais efetiva no hemisfério sul.

Nesse cenário de mundialização, da nova divisão internacional do trabalho, houve um padrão fordista-keynesiano de produção do capital, que teve como elemento central a economia norte-americana, o seu grande potencial de produção industrial e a necessidade de construir uma demanda mundial, não somente para a produção de bens de consumo, mas também para a necessidade de criar demandas por equipamentos e máquinas por eles produzidos. E o Brasil era um dos países de maior interesse para estabelecer essa nova ordem, assim como o México e a África do Sul.

A CBAI foi um dos elementos dessa política e foi responsável por estabelecer muitos convênios com as escolas técnicas para a formação pedagógica e realização de cursos de aperfeiçoamento, além de contribuir com a elaboração de material didático, assessoria na implantação de laboratórios, visitas técnicas, formação dos diretores e tradução de livros. Era a interferência da educação norte-americana na educação profissional no Brasil.

Em anos anteriores, o governo brasileiro já havia iniciado outros convênios com a Alemanha e a Suíça, contudo eles não prosperaram. Então, como ressaltam Falcão e Cunha (2009), o Ministério da Educação voltou-se para os Estados Unidos, como fonte de assistência técnica estratégica na política industrialista do Estado Novo. Percebe-se, assim, que esse período foi de alinhamento da ideologia política, econômica e educacional no Brasil. E a CBAI, nessa perspectiva, foi condicionante para a introdução e a implantação do método *Training Within Industry Service* (TWI)<sup>15</sup>, levando a escola até a empresa.

Ainda de acordo com Falcão e Cunha (2009), outro aspecto intrigante da atuação da CBAI foi “a contradição entre seu propósito industrialista e a existência de um programa de educação feminina de caráter artesanal no âmbito do Departamento de Ensino Industrial do Ministério da Educação”. Sob esse viés, foram criados cursos para as mulheres em um programa de corte e costura e de confecção de chapéus, flores e ornatos, não com o propósito de preparar para o trabalho, mas no sentido de purificar e de enfatizar aspectos religiosos que reforçavam o papel de submissão das mulheres. Para Falcão e Cunha (2009):

O trinômio “educação e trabalho” e “educação e democracia”, “educação e missão religiosa” eram articulados num amálgama entre as vertentes ideológicas puritanas, que os norte-americanos traziam, com as ideias católicas mais tradicionais presentes no campo educacional brasileiro. Assim é que o processo educacional era frequentemente associado a passagens evangélicas. A evocação dos “valores cristãos” servia de comprovação do papel especial do professor na sociedade, no qual a dimensão do trabalhador ficava obscurecida pela dedicação desse “homem do povo e para o povo, sem distinção de classes ou prerrogativas” (p. 164).

Diante do exposto, nota-se que, entre os princípios estadunidenses empregados durante essa parceria, faziam-se presentes também os religiosos, que corroboravam a ideia de uma mulher submissa, a partir de várias passagens bíblicas que reforçam a representação feminina como uma figura subserviente diante dos homens e de Deus. Imbuídos desses princípios, os cursos ofertados reforçavam a perspectiva de gênero fundamentada, sobretudo, em princípios religiosos e patriarcais.

Nos anos de 1950, com a presidência do Brasil exercida por Juscelino Kubitschek (1956-1961), surge um novo modelo de política desenvolvimentista com abertura do mercado para o capital internacional. Essa abertura no país promoveu a instalação de grandes multinacionais,

<sup>15</sup> Método TWI (*Training Within Industry Service*) é um treinamento dentro da indústria para supervisores, que se iniciou no Brasil na época da Segunda Guerra. O intuito é que esses supervisores atuem como multiplicadores. O objetivo é manter e/ou aumentar a produção com a redução de custos com capacitação e com trabalhadores experientes.

principalmente, indústrias automobilísticas e, ao mesmo tempo, incitou o aumento da dívida externa brasileira com os bancos internacionais.

Esse período exigiu uma força de trabalho mais qualificada para atuar nas indústrias recém-chegadas, criando para as instituições de ensino profissional uma maior demanda na formação técnica. Como havia maior exigência de formação para o desenvolvimento da industrialização, especialmente nas regiões Sul e Sudeste, a maioria dos cursos nas Escolas Técnicas era voltada para a área industrial e para a área da construção civil. Nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde o desenvolvimento era menos acelerado na área industrial, mantinham-se os cursos voltados às áreas agropecuária, agroindustrial e comercial, atendendo, nomeadamente, as demandas locais mais voltadas para a produção rural.

Havia, de forma premente, uma necessidade de repensar o modelo de escola que era destinada a formar força de trabalho e que não mais correspondia a essa expectativa. Algumas razões que apontavam a ineficácia eram a alta taxa de evasão; a falta de recursos para os insumos e para a compra de novos equipamentos; a padronização de cursos e currículos; os professores improvisados; e a alta taxa de reprovação.

A Lei de nº 1.076 de 1950 (Brasil, 1950) assegurou que os estudantes que tinham concluído os cursos do ensino comercial, industrial ou agrícola, chamados cursos de primeiro ciclo, poderiam inscrever-se nos cursos do segundo ciclo clássicos ou científicos, o que, até esse marco, não era possível. Com a Lei de nº 1.821 de 1953 (Brasil, 1953), foi atribuída a equivalência dos cursos técnicos em relação aos cursos do ensino médio, possibilitando o acesso dos estudantes das escolas técnicas industriais e agrícolas ao ensino superior, desde que os cursos tivessem pelo menos três anos de duração. Desse modo, os cursos técnicos passaram a ter a mesma articulação dos cursos secundários com o ensino superior, nos quais o estudante tinha a liberdade de escolher qualquer curso para dar continuidade aos estudos, sem a obrigatoriedade de estar vinculado à sua formação anterior.

No caso da Escola Técnica de Goiânia, apesar do declínio nacional da oferta, a instituição manteve as ofertas dos cursos do ginásio industrial, mas passou também a ofertar, a partir do ano de 1947, os seguintes cursos técnicos articulados ao ensino secundário (2º grau): Eletrotécnica, Edificações e Construção de Máquinas e Motores, integrando no currículo a formação profissional e a formação propedêutica.

Além dessas grandes alterações estruturais na oferta e no currículo, outra grande mudança foi a alteração do perfil dos estudantes, pois passou a se aceitar o ingresso de estudantes do sexo feminino. Dessa forma, para essa nova oferta de cursos técnicos, podia concorrer qualquer candidato que tivesse concluído o ensino de 1º grau, sem qualquer outra restrição, seja de idade ou de sexo. Apesar de não ter tido restrição de idade, a faixa etária dos cursos técnicos era, na sua maioria, composta de estudantes acima de 18 anos, trabalhadores e de pessoas que buscavam uma formação profissional ou especialização técnica, corroborando a ideologia nacionalista desenvolvimentista. Como destaca Sá (2014):

[...] a ideologia desenvolvimentista era inculcada nos estudantes e qual o papel a eles destinado: trabalhadores responsáveis, esforçados e dedicados a construir a grandeza da pátria. A instrução técnica era compreendida como uma grande oportunidade de “vencer na vida”, oferecida aos jovens de famílias de baixa renda. Por isso, eles não poderiam deixar-se vencer pelos obstáculos, mas retribuir, com seu trabalho competente, para o desenvolvimento do país (p. 174).

A Lei nº 3.552 de 1959 (Brasil, 1959A) criou uma nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial. Assim, foi estabelecido que os cursos deveriam ter uma base de cultura geral e uma iniciação técnica especializada, de nível médio.



Essa lei firmou ainda o aumento do tempo de duração dos cursos técnicos, passando de três anos para, no mínimo, quatro anos e eliminou os vestibulares para os cursos que não demandavam concorrência.

Além do tempo de integralização, ficou firmado que o estágio existiria, porém não haveria o caráter da obrigatoriedade. Além disso, o primeiro ano dos cursos seria voltado para as disciplinas de caráter geral, e os anos seguintes, dedicados ao ensino técnico especializado.

Pode-se registrar, ainda, dois avanços consideráveis para o período. O primeiro deles foi a flexibilização do currículo, com a possibilidade de ofertas de disciplinas optativas; e o segundo avanço se deu por meio do Decreto nº 47.038 de 1959 (Brasil, 1959B), que regulamentava o ensino industrial e estabelecia a oferta do curso técnico noturno, com o tempo mínimo de 5 anos, possibilitando a inclusão dos trabalhadores na escola e, conseqüentemente, a elevação da escolaridade.

Para Lobo (2015), a referida legislação, no entanto, não garantia direitos iguais no ingresso, apesar de prever a inserção das mulheres na educação profissional. A autora destaca, nesse sentido, que o perfil dos cursos ratificava a diferença cultural biológica, socialmente construída, que determinava e direcionava a formação e a escolha pela profissão. Nas palavras de Lobo (2015):

Quanto ao papel social da mulher, o Regulamento previa a oferta do curso de “educação doméstica”, no qual estudantes “exclusivamente do sexo feminino” deveriam aprender os mistérios de administração do lar (Brasil, 1959, art. 8º, §2º). Posteriormente, no início dos anos 1970 foi criado o Curso Técnico em Secretariado, também voltado para o público feminino, cuja atuação estava delimitada agora aos escritórios, tarefa para qual as mulheres eram consideradas mais aptas. Nesse aspecto é o “limite” do corpo feminino que determinaria sua formação e inserção profissional (p. 85-86).

Complementando a Lei nº 3.552 de 1959 (Brasil, 1959A), o Decreto nº 50.492 de 1961 (Brasil, 1961A) apresentou como pontos mais significativos a denominação dos cursos básicos industriais, que passaram a ser designados como ginásio industrial, ampliando as possibilidades de formação. Foram incluídos também os fundamentos de cultura e das aptidões, além da orientação para o trabalho e estudos ulteriores. Nos dois primeiros anos, prevaleceriam as disciplinas de formação geral e, nos dois últimos anos, as disciplinas vocacionais. A carga horária invertida nos dois últimos anos, nas disciplinas ditas vocacionais, tinha como objetivo dar condições para que os estudantes pudessem escolher o seu curso técnico mediante a sua aptidão vocacional. Todavia, mais uma vez os cursos técnicos apresentaram um currículo desintegrado, no qual a formação propedêutica não se integrava à formação técnica na mesma matriz curricular.

Essas leis estabelecidas entre 1959 e 1961 firmaram autonomia jurídica própria, didática, administrativa, técnica e financeira para as Escolas Técnicas Federais. Essa autonomia seria controlada pelo Conselho de Representantes, cuja composição previa a participação de membros internos da sociedade civil e de órgãos e sindicatos de classe. A esse Conselho competia também eleger o diretor, estabelecendo uma lista tríplice que seria enviada ao MEC, aprovar o regulamento da escola, aprovar o orçamento e fiscalizar o departamento financeiro.

O final dos anos de 1950 e o início dos anos de 1960 foram marcados pelas lutas políticas e pelos movimentos sociais em ascensão na busca de maior participação nas decisões políticas do país. Como resultado de uma dessas lutas que começaram em 1948, com um anteprojeto do Ministério da Educação, em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024 de 1961 (Brasil, 1961B).

De acordo com a referida lei, nas duas primeiras séries do ginásio industrial, deveriam predominar as disciplinas de formação geral e algumas disciplinas vocacionais. Nos dois anos seguintes, haveria uma inversão com maior carga horária para as disciplinas ditas vocacionais, com o objetivo de dar condições para que o estudante pudesse escolher um curso técnico para dar prosseguimento à verticalização de seus estudos, de acordo com sua aptidão e vocação.

O período pós-guerra e a expansão da industrialização demandavam técnicos especializados e atualizados para os novos postos de trabalho, o que tornava os ginásios industriais não mais viáveis. Além disso, os currículos eram bastante rígidos, a taxa de evasão era alta e a falta de cursos de formação e de atualização de docentes concorreu para a alteração do perfil e da natureza das escolas industriais.

Além dos aspectos mencionados, o perfil do egresso nos ginásios industriais almejado pelos empresários e pelo governo era bem diferente daquele que se formava nas escolas profissionais. A idade prematura dos egressos, cuja média era de quinze anos, também era considerada precoce e volúvel, para uma definição vocacional e para uma carreira profissional.

Segundo Fonseca (1986), as principais causas da evasão nos cursos do ginásio industrial foram: a) econômica, pois o estudante necessitava trabalhar para sustentar a família, por isso, quando obtinha o mínimo de conhecimento, ele buscava uma ocupação e abandonava o estudo; b) governamental, pois havia a falta de estabelecimento de políticas para o pagamento aos estudantes pela execução das encomendas, que eram os serviços demandados por terceiros para a complementação da formação técnica; c) relacionadas às questões pedagógicas, em razão do alto índice de reprovação; d) social, devido ao efeito social de desvalorização das escolas, as quais eram consideradas instituições para os pobres e para os que estavam em vulnerabilidade social.

A transformação das escolas industriais em autarquias se deu por meio da Lei nº 3.552 do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1959A). Assim, com a norma jurídica, foi outorgada autonomia pedagógica, financeira, administrativa e patrimonial às Escolas, permitindo que elas pudessem definir tanto a oferta, quanto a exclusão de cursos. Isso acabou contribuindo para reduzir a oferta do ensino industrial, pois a maioria dessas escolas optou pela extinção dos cursos básicos do ginásio industrial e definiu uma oferta exclusiva dos cursos técnicos de nível médio.

Em 1965, a Escola Técnica Federal de Goiânia, assim como as demais Escolas Técnicas, passou a ser chamada não mais pela cidade, mas pelo nome do estado. Desse modo, a Escola Técnica Federal de Goiânia passou a ser chamada de Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG). Além da alteração jurídica administrativa, foi alterada também a oferta de cursos, finalizando a oferta técnica de nível fundamental, com a concentração da oferta nos cursos técnicos do segundo ciclo da educação (nível médio), em conformidade com as recomendações do Ministério da Educação.

O Sistema S também passou a poder organizar a oferta de cursos com equivalência para o ensino fundamental e técnico. Para Cunha (2005), a LDB (Brasil, 1961B) promulgada mantinha e reforçava as políticas do Estado Novo, no sentido de associar a empresa e a escola na aprendizagem de ofícios, e enfatizava o Senai como referência. Esta possibilidade, que era peculiar ao Senai, de criar cursos de acordo com a demanda local e emergencial evidenciava uma ideologia flexível-liberal, a qual atraía o entrosamento com empresários e a adesão de estudantes. Além disso, ainda mostrava uma eficiência diferenciada em relação às escolas federais e esperada pelos empresários. Desse modo, nesse cenário, passou a ser constante o convite ao órgão para compor diversas comissões de estudos e de políticas voltadas à educação profissional no Ministério da Educação.



Com o desenvolvimento do sistema produtivo e da ramificação das funções, tanto nas áreas industriais quanto comerciais, houve a necessidade de alterar os currículos da formação profissional, agregando mais saberes na formação, com conhecimentos fundamentados em um projeto pedagógico humanista, sobretudo com a inserção das letras, das artes e dos conhecimentos das ciências humanas. A formação de força de trabalho e a elevação da escolaridade dos trabalhadores eram consideradas questões categóricas para o desenvolvimento da industrialização em curso.

Contudo, apesar do avanço considerável para a democratização da educação, não houve a alteração estrutural na essência dos projetos educacionais. Dessa forma, foi mantida a distinção dos dois projetos: um para a formação intelectual de um trabalhador intelectual e outro para a formação profissional de um trabalhador instrumental. A natureza dual histórica da educação brasileira, mais uma vez, permaneceu.

Um grande avanço, entretanto, ocorreu a partir da década de 1960, com a transformação da maioria das escolas públicas e privadas em escolas mistas. Essa mudança oportunizou a equidade na formação e na trajetória acadêmica. Assim, todos os conteúdos eram similares, independente do sexo, e isso abriu novos horizontes para as mulheres que também passaram a almejar a verticalização da escolaridade, com a possibilidade de cursarem uma universidade e concorrerem às carreiras profissionais que eram consideradas masculinas (Arend, 2013). Isso também ocorreu nas instituições da Rede Federal, onde as meninas começaram a concorrer nos cursos com maior predominância de meninos – e, da mesma forma, os meninos também passaram a concorrer nos cursos tidos como femininos.

No caso das Escolas Técnicas Federais, incluindo a ETFG, mesmo com a formação técnica e com possibilidade de inserção imediata no mercado de trabalho, os estudantes, desde as primeiras turmas, já vislumbravam dar continuidade aos estudos nos cursos do ensino superior, sobretudo nas engenharias, seguindo a formação técnica adquirida. Disso, pode-se concluir que o modelo educacional ou o projeto político pedagógico definido por essas instituições já tinha como diretriz uma formação integral, para além de uma formação técnica ou manual. Isso também mostrava que a formação técnica não era uma etapa finalística da escolaridade.

#### **1.1.6 A educação profissional no período de 1965-1988: a busca da valorização dos cursos técnicos como uma terminalidade acadêmica**

No início dos anos 1960, submetida à hegemonia norte-americana e durante o regime militar, a educação brasileira, por meio do MEC, fez um novo convênio com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), chamado de Acordo MEC-USAID, visando reformar o ensino brasileiro de acordo com os padrões impostos pelos Estados Unidos da América. Entre os atos vinculados à educação profissional, estabeleceu-se como ação a de contratar técnicos americanos para que, juntamente aos técnicos brasileiros, prestassem assessoria nas escolas profissionalizantes, formando a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM). Dentro desse acordo, outros vários convênios do MEC com essa agência foram firmados, para impulsionar a expansão da oferta profissional, a fim de suprir, principalmente, as multinacionais que vinham se estabelecendo no Brasil, desde a década de 1950.

O Ministério da Educação, nesse período, era administrado, majoritariamente, por empresários do setor privado da educação, que legislaram em causa própria e levaram a um sucateamento das escolas públicas estaduais e municipais. Esse desmonte do setor público fez com que a classe média passasse a buscar as escolas privadas e as escolas técnicas.

As escolas técnicas, assim como os colégios de aplicação e militares, tornaram-se uma opção de educação para a classe média, que buscava uma formação com qualidade que pudesse

dar acesso ao ensino superior. Os estudantes advindos da classe média consideravam que a formação técnica era como um bônus na sua formação.

Em 1969, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou a revisão da LDB (Brasil, 1961B) e, em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971). O ensino primário e o ensino ginásial foram fundidos em ensino fundamental de 1º grau; o ensino médio passou a ser chamado de 2º grau; e foi criado o ensino supletivo, para os que estavam fora da idade regular.

No governo militar, a nova LDB (Brasil, 1971) criou uma unificação do projeto educacional, estabelecendo que, no currículo do ensino de primeiro grau, tivesse a sondagem vocacional e a iniciação profissional, com alinhamento a cursos que seriam ofertados no ensino secundário.

Essa lei ficou conhecida como a Lei do Ensino Profissionalizante e trazia duas concepções: a do trabalho como fonte de emprego; e o trabalho enquanto processo formativo. Para o ensino de 2º grau, foi estabelecida a obrigatoriedade da habilitação profissional em todas as escolas do ensino secundário. Essa foi uma das maneiras encontradas pelo governo para diminuir a demanda de estudantes para o ensino superior, elitizando ainda mais as universidades e estabelecendo uma forma de despolitizar e de desarticular os movimentos estudantis secundaristas e universitários que ganhavam força e que se estruturavam desde o início da década de 1960.

Ao determinar a formação técnica para o nível secundário, garantiu-se que pelo menos oito anos da formação dos sujeitos fossem em um único projeto de educação, o que não tinha sido possível até então. Entretanto, não se alterou em quase nada a essência dos dois projetos de educação, apenas transferiu para outro nível. Desse modo, cabia, então, ao ensino de 2º grau, a separação social elitista de uma formação para o trabalho, para os menos favorecidos, e outra formação intelectual – liderança – para aqueles pertencentes à elite.

A unificação das escolas secundaristas enfatizou um alinhamento de uma formação para o trabalho, não no seu sentido ontológico, mas para atender as necessidades do mercado de trabalho, de acordo com as políticas econômicas que vinham sendo estabelecidas desde 1964. O currículo foi pensado numa perspectiva tecnicista e de preparação de força de trabalho, para atender os projetos de governo baseados na expansão industrial e no desenvolvimento econômico.

Com a falta de recursos humanos e financeiros e sem qualquer tipo de certificação prevista para a formação profissional, praticamente não houve a efetivação da lei, pelas instituições de ensino das demais redes. Algumas escolas ofertaram aulas de técnicas comerciais e economia doméstica, no afã de apenas atender à legislação, mas sem uma compreensão da natureza dessa modalidade. Já no âmbito da Rede Federal, a experiência foi significativa e fortaleceu tanto essas instituições, no que tange à formação de seus discentes, quanto as reflexões teórico-pedagógicas sobre a formação profissional integrada.

Estabelecendo 130 ocupações profissionais, sendo 52 habilitações plenas de nível técnico e outras 78 habilitações parciais de auxiliar técnico, o Parecer nº 45 de 1972 (Brasil, 1972) regulamentou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1971). A certificação de técnico, de acordo com a norma, seria dada aos egressos que cumprissem 2.900 horas de atividades escolares. Dessas, 1.200 horas eram destinadas à parte profissional. Quando o estudante cumpria 2.200 horas, tinha direito somente ao certificado de auxiliar técnico.

Para Kuenzer (2001), houve um avanço quando a escola foi considerada como espaço de formação e também quando foi admitida a dimensão pedagógica do trabalho, superando, de forma relativa, a dualidade estrutural historicamente presente nas demais leis e decretos. Todavia, apesar de não admitir a dualidade como modelo de organização da escola, as diretrizes

que foram adotadas contribuíam e fortaleciam a manutenção da estrutura dual, estabelecendo uma relação paradoxal.

Essa estrutura dual permaneceu em decorrência de o currículo ter sido estruturado em núcleos, sem uma organicidade estruturada em eixos, ou seja, de forma fragmentada. Assim, uma parte era destinada à formação propedêutica e a outra parte, à formação técnica. Além disso, não houve avanços na democratização social do acesso e na permanência dos estudantes. Desse modo, reafirmou-se a supremacia do individual sobre o coletivo.

Na maioria das instituições de ensino público e de ensino privado, a efetivação do ensino profissional não obteve êxito por diversos fatores, sobretudo pelo caráter pragmático da formação profissional compulsória, devido à organização do currículo integrado e à escassez da infraestrutura e recursos humanos especializados. Esse impacto técnico e econômico atingiu diretamente a população. Assim, a concorrência para os cursos superiores tornou-se muito grande, e aqueles estudantes que eram provenientes das instituições privadas conseguiam a maioria das vagas nas universidades públicas. Dessa forma, essas medidas elitizaram ainda mais o ensino superior no país.

Vale ressaltar que a defesa do ensino profissional técnico cumpriu dois papéis. Primeiro, foi uma das maneiras de o governo atender as demandas recorrentes do mercado de trabalho. Além disso, ao mesmo tempo, com o ensino profissional técnico, não eram demandados novos recursos para a expansão universitária. Assim, caminhava-se no sentido de apenas manter as ofertas superiores já estabelecidas e de não criar universidades nem expandir as ofertas de cursos e vagas, na tentativa de tolher o direito dos estudantes de avançarem a escolaridade no ensino superior. Desse modo, era dado ao ensino secundário um efeito de terminalidade de estudos.

Todavia, houve uma divulgação midiática nesse período que foi fundamental para a valorização dos cursos técnicos, principalmente os da esfera federal. As campanhas traziam reportagens sobre os cursos, as oportunidades de estágio e de trabalho e os salários compatíveis. No entanto, apesar dessa valorização, os concluintes dos cursos técnicos, mormente os advindos das instituições federais, não se limitavam à formação secundária. De fato, os egressos buscavam e conseguiam, na sua maioria, vagas no ensino superior. Muitos aproveitavam a formação técnica para buscar postos de serviços que possibilitassem a compatibilidade entre trabalho e estudo, de forma a garantir recursos para a subsistência, enquanto continuavam os estudos no nível superior.

Essa situação foi sempre uma polêmica dentro e fora das instituições. Para muitos, aqueles que optaram por cursos técnicos deveriam atuar nas suas áreas de formação e não deveriam prosseguir os estudos, pois se considerava que tinham sido dispensados recursos para a formação daquele estudante, a fim de atender ao mercado. Já para outros, a escola era profissional, mas ampliava os objetivos da formação para além do mercado de trabalho, com a preparação laboral no seu sentido ontológico. Assim, se o estudante prosseguia na mesma área ou não no nível superior, a escola tinha, sim, cumprido o seu papel de formação secundária.

Esse dilema estende-se até os dias de hoje: uns defendem que as escolas profissionais são consideradas caras para o número de trabalhadores qualificados que adentram no mercado de trabalho, e outros defendem que a escola cumpre com seus propósitos sociais e com a formação para o trabalho (e não para o emprego) e para a cidadania. Nesse sentido, conforme defende Pacheco (2011):

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura (Pacheco, 2011, p. 11).

Em 1974, no governo do general Ernesto Geisel, o Ministério da Educação e Cultura, frente às conjunturas políticas nacionais da crise do “milagre brasileiro” e pressionados pela insatisfação de diretores de escolas com a Lei nº 5.692 de 1971 (Brasil, 1971), segundo os quais a generalização da profissionalização do ensino de 2º grau levaria grande parte dos colégios privados à falência, pressionados também pela insatisfação dos estudantes e dos empresários, encaminhou uma solicitação ao Conselho Federal de Educação (CFE), questionando o entendimento quanto à obrigatoriedade compulsória da educação profissional técnica em todas as escolas secundaristas.

Desse ato, resultou o Parecer CFE nº 76 de 1975 (Brasil, 1975), que trouxe uma nova reorientação para a política educacional. A defesa, de fato, era pela inviabilidade da Lei nº 5.692 de 1971, uma vez que ela dava ensejo ao entendimento de que cada escola de 2º grau deveria ofertar ensino profissional, sendo, dessa forma, vista como uma escola técnica. Na realidade, nota-se que a interpretação da lei tinha sido, até então, errônea. O ensino, nesse sentido, seria profissionalizante, mas a escola não seria técnica. Como analisa Cunha (2005) sobre a questão:

A formação profissional, prevista pelo texto da Lei 5.692/71 e pelo Parecer 45/72, estaria voltada para fora, isto é, para o mercado de trabalho, movimento que tinha no economista o orientador por excelência. A outra modalidade seria compreendida pelo termo *lato* de educação para o trabalho, novidade trazida pelo Parecer 76/75, na qual a profissionalização estaria voltada para dentro da escola, articulando o interesse de cada aluno com o de cada estabelecimento de ensino, sob a égide do pedagogo, e resultaria da estranha combinação de educação geral com “consciência do valor do trabalho” mais a aquisição de “habilidades tecnológicas” (p. 203).

Essa reinterpretação do parecer trouxe uma nova conceituação da educação profissional, trazendo a dimensão do trabalho como objetivo, no sentido formativo e não de trabalho como emprego, que direcionava a educação profissional para o mercado de trabalho. Essa discussão continuou durante uma década e resultou na Lei nº 7.044 de 1982 (Brasil, 1982), que mantinha a interpretação dada no Parecer nº 76 de 1975 (Brasil, 1975), alterando no corpo do texto dos objetivos do ensino de 1º e 2º graus a expressão “qualificação” por “preparação”, dando opção às instituições de ensinar a habilitação profissional.

Essa nova redação da lei praticamente retirou do currículo do ensino de 2º grau, sobretudo das instituições privadas, a educação profissionalizante, em qualquer dos sentidos. Isso só não ocorreu nas instituições de ensino técnico, como as Escolas Técnicas Federais. Efetivamente, a lei suprimiu, mas não impediu que as escolas ofertassem os cursos com suas habilitações específicas. Além disso, a norma manteve a obrigatoriedade de inserir o trabalho como princípio formativo na formação integral dos estudantes. Ademais, possibilitava, de forma não compulsória, que o ensino de 2º grau pudesse dar ênfase a uma habilidade acadêmica. Desse modo, as instituições de ensino básico que optaram por não ofertar a qualificação profissional e não preparar para o trabalho desenvolveram um currículo com programas de informação profissional e de orientação vocacional.



Na década de 1980, no Brasil, estava em curso a substituição do regime autoritário militar, instalado em 1964, em favor da república democrática. Havia uma profunda estagnação econômica, com início de uma série de privatizações de empresas estatais, de terceirização de serviços públicos essenciais, de transformações no mundo do trabalho e de avanços tecnológicos. No campo da educação, intensas mobilizações sociais e políticas, incluindo as questões educacionais, estavam ocorrendo, sobretudo com a discussão a respeito da nova Constituição Federal, aprovada em 1988. Essa Carta Magna ampliou a função social das instituições federais de ensino e estabeleceu uma estrutura, dando maior autonomia para que elas pudessem criar relações internas de forma democrática. Por outro lado, as reformas educacionais que ocorriam eram financiadas principalmente por organismos financeiros internacionais, o que propiciava uma expansão do ensino superior (Tavares, 2012).

Nas questões de gênero, as meninas e mulheres estavam se tornando cada vez mais escolarizadas, mas havia muita evasão e atrasos escolares, considerando que muitas meninas e mulheres ainda estavam exercendo trabalhos domésticos. Além disso, com a maior liberdade sexual, havia muita gravidez precoce na população infanto-juvenil e exploração sexual, sobretudo das meninas e mulheres pertencentes às classes mais baixas.

No governo Sarney (1985-1990), apesar de uma gestão de poucas realizações para a educação profissional, houve a criação do primeiro programa de expansão da Rede Federal com os objetivos de interiorizar a oferta de cursos técnicos; ajustar a oferta ao mercado de trabalho; atuar como um mecanismo contra a vadiagem e a vulnerabilidade social; e evitar o estrangulamento das universidades, que tinham cada vez mais jovens e adultos à procura por vagas.

O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec) previa a expansão da Rede de Educação Profissional (Brasil, 1986). Essa expansão culminou na construção das escolas agrotécnicas. Ao todo, foram efetivadas 19 escolas, um número bem inferior às metas iniciais propostas.

#### 1.1.6.1 Início da oferta de cursos superiores na Rede Federal

No fim da década de 1960 e início da década de 1970, houve no Brasil a multiplicação dos cursos superiores de menor duração, não somente no intuito de atrair mais interessados numa formação mais aligeirada, mas para dar maior fluência à quantidade de pessoas que buscavam pela formação superior. Assim, numa tentativa de desafogar uma demanda reprimida, essa multiplicação estava em estreita conexão com relatórios dos organismos internacionais, que transferiam ao trabalhador a responsabilidade de sua própria empregabilidade.

Já no final da década de 1960, muitos egressos dos cursos técnicos não encontravam oportunidades de emprego ou, quando encontravam, eram postos de trabalhos precarizados. As entidades de classes valorizavam mais os profissionais que tinham curso superior, contudo ainda havia a valorização dos profissionais técnicos dos cursos de edificações e de eletrotécnica. Assim, esses egressos passaram a ser os de maior procura e eram também os que tinham maior oferta de vagas nacionalmente.

No Decreto-Lei nº 547 (Brasil, 1969), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) autorizava as escolas técnicas federais a organizar e a manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior, com o objetivo de atender as necessidades dos mercados de trabalho regional e nacional.

Na década de 1970, conforme destaca Machado (2008), o alto custo dos cursos de graduação e o longo currículo dos cursos levaram o Conselho Federal de Educação (CFE) a

propor currículos mínimos para a graduação e a lançar os “Cursos Superiores de Tecnologia”, cujos concluintes seriam chamados de tecnólogos. O Conselho também apresentou as normas sobre o reconhecimento desses cursos. Na Rede Federal, o primeiro curso foi criado na Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro, apoiado pela Fundação Ford, que implementou os laboratórios e fomentou o intercâmbio de professores da Universidade de Oklahoma dos Estados Unidos.

A Lei nº 6.545 (Brasil, 1978) foi estabelecida no Brasil visando à integração do ensino profissional de nível técnico com a educação superior, com uma oferta diferenciada do sistema universitário em curso, voltada à ampliação das vagas no ensino superior e à formação de profissionais em quantidade. Alinhando as tendências do mercado de trabalho, o desenvolvimento do país, a possibilidade da pesquisa aplicada e a prestação de serviços, essa norma jurídica transformou as Escolas Técnicas do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). Desse modo, iniciou-se um processo híbrido da educação profissional em um formato de escola técnica e também de universidade, algo que será analisado ainda neste capítulo.

### **1.1.7 As interferências dos organismos internacionais na política da educação profissional e as transformações dessas instituições de 1988 a 2016**

No ano de 1988, foi promulgada a Constituição Federal (Brasil, 1988). A nova Carta Magna apresentou um Estado mais comprometido com as políticas sociais – entre elas, a educação –, garantindo como dever do Estado a educação universal como direito de todos e em todos os níveis de ensino. Ressalta-se que esse comprometimento não foi uma decisão unilateral. Na realidade, os direitos garantidos na Constituição de 88 para a educação foram frutos de muitas lutas sociais organizadas. As discussões do ensino médio e da educação profissional traziam dois projetos em disputa: um grupo de educadores, de sindicalistas e da sociedade civil que buscava um ensino cujo princípio era da politecnia; e o outro grupo, formado por sindicatos patronais e empresários, que refutava qualquer controle da educação profissional por parte do Estado.

Em 1988, foram criadas as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs). Esse processo marca o início da expansão da Rede Federal em todo o país, quando foram inseridas as instituições de educação profissional em outros municípios, considerando que a industrialização se expandia em outros centros para além das capitais federativas. Várias UNEDs foram criadas no estado de Goiás, mas somente a UNED Jataí se vinculou à ETFG. O ministro da Educação Jorge Bornhausen foi o idealizador dessa proposta de interiorização da oferta para promover o desenvolvimento regional no governo Sarney (1985-1990). Segundo Queiroz e Chagas (2015):

O ministro defendia, num cenário altamente desafiador de assimetrias regionais, uma veloz transformação da ciência e tecnologia, por meio da instalação de duzentas novas escolas técnicas industriais e agrotécnicas para atender às populações do interior do Brasil (p. 122).

Em 1991, o Banco Mundial apresentou um relatório no qual apontava os problemas da educação básica de nível médio no Brasil e avaliava também a educação profissional integrada ao ensino médio. Apesar de a Constituinte apontar para um modelo mais democrático, o relatório destacava que não era dever do Estado ser responsável pelo financiamento da educação em todos os níveis e modalidades. Especificamente, quanto às Escolas Técnicas Federais, o relatório apontava que não havia uma equidade de recursos dispensados entre as redes públicas



de ensino. Assim, segundo o documento, havia recursos demasiados para as escolas técnicas, de forma desproporcional ao que era dispensado às demais redes de ensino.

O relatório do Banco Mundial destacava também que os números da Rede Federal não apontavam o retorno dos investimentos feitos à sociedade. Além disso, o documento ressaltava que a maioria de seus estudantes possuía alta renda e apontava que, após o término do curso, esses discentes migravam para o ensino superior. O relatório concluía que, além desses fatos, essas escolas tinham um inexpressível atendimento, que era de 2% do total de vagas ofertadas para o ensino médio no Brasil.

Esse relatório recomendava também que o modelo de Escola Técnica deveria ser alterado. Assim, não deveria haver a dupla formação: como a escola era profissionalizante, não cabia a ela dar conta da formação básica. O documento recomendava que essas instituições instituíssem algum programa de custo compartilhado, cobrando algum tipo de mensalidade ou anuidade. Além disso, era preciso, segundo o relatório, que a rede se expandisse, a fim de ampliar a oferta e reduzir custos, sobretudo se cada instituição se especializasse em uma determinada área.

Embora se tratasse de um relatório sem a menor contextualização e diálogo com a Rede de Educação Profissional, um documento dotado de uma visão distorcida e tendenciosa, esse relatório foi assumido pelos gestores da educação do governo seguinte, o de Itamar Franco (1992-1995). Durante essa gestão presidencial, foi sancionado o Decreto-Lei nº 8.948 de 1994 (Brasil, 1994), que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, o qual transformou as Escolas Técnicas Federais em Cefets. Entretanto, efetivamente, a mudança ocorreu com o Decreto nº 2.208 de 1997 (Brasil, 1997A). Essa norma estabeleceu os Centros de Educação Tecnológica já no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Esses Centros Federais estavam habilitados a ofertar cursos de formação inicial e continuada, cursos da educação básica e da educação superior de graduação e pós-graduação.

Nesse governo, a política da formação profissional estava orientada para a oferta de cursos profissionalizantes que pudessem atender às demandas do setor produtivo. No Planejamento Político/Estratégico de 1995-1998 do referido governo, estavam presentes as estratégias de gestão da Rede Federal. De acordo com o documento, deveria ser separada a parte profissional da formação básica; ser dada maior flexibilidade aos currículos para adaptações frente às mudanças no mercado de trabalho; ser mantida a interação escola-empresa, principalmente, para o atendimento aos fluxos de serviços; deveriam ser buscadas condições jurídicas, visando à autonomia financeira das escolas, com cobrança de mensalidades ou venda de serviços; e deveria ser implantado um sistema de avaliação vinculado à necessidade do mercado de trabalho. Como pontua Guimarães (2017):

Na educação profissional, a reforma da educação profissional e a extensão do Projeto Cefet, focado nos cursos superiores de curta duração e na manutenção da oferta dos cursos técnicos, correspondiam a expectativas que ajustavam, de um lado, a manutenção da Rede de Escolas Técnicas e Agrotécnicas no âmbito federal, no momento em que se redefiniam as atribuições das diferentes esferas públicas, municipal, estadual e federal, na manutenção do sistema escolar; e, de outro, sinalizava a constituição de uma rede de Instituições Federais de Educação Superior com atuação diferenciada da estrutura universitária e mais próxima das demandas do setor produtivo (p. 56).

A formação profissional, que, até então, estava a cargo do Ministério da Educação, passou a ser também uma ação do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Sob essa perspectiva, em 1996, o Ministério do Trabalho e Emprego criou a Secretaria de Formação e de Desenvolvimento Profissional (Sefor), cuja gestão estava a cargo de gestores profissionais do

Senai e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Na ocasião, a Sefor implementou o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), que tinha como objetivo qualificar ou requalificar pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA) por ano, reduzir o nível de desemprego e subemprego e, ainda, elevar a produtividade, a competitividade e a renda.

Apesar de o Planfor apresentar uma ação social para a valorização da qualificação de trabalhadoras e trabalhadores brasileiros, a sua essência estava centrada no interesse econômico. Ou seja, tratava-se de uma política neoliberal com papel estratégico voltado ao aumento da competitividade do país, em atendimento às demandas por qualificação profissional do mercado. Além disso, a essência desse Plano deixava à mostra a imputação da responsabilidade da empregabilidade aos trabalhadores. Nesse sentido, como destacam Rodrigues e Noma (2003):

É preciso enfatizar que a crítica ao Planfor, enquanto programa de qualificação profissional, tem como alvo a retórica governista e das políticas neoliberais, de que a qualificação profissional é a panaceia para superar o desemprego. Evidencia-se que o referido Plano não atinge, em quantidade e nem em qualidade, condições necessárias para a efetiva empregabilidade do trabalhador. Por serem políticas sociais neoliberais, são políticas compensatórias congruentes às reformas do Estado, as quais não garantem a efetiva empregabilidade. Por outro lado, trata-se de formação de curta duração, de caráter mais quantitativo do que qualitativo. Isto significa que vultosos recursos estão sendo canalizados para uma educação profissional que não tem como atingir a eficácia e eficiência pretendidas (p. 1).

Dentro das ações do Planfor, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em parceria com o Ministério da Educação, desenvolveu o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), com o objetivo de implantar um modelo de educação profissional que atendesse as demandas do mercado e que acompanhasse as exigências das novas tecnologias em curso. Uma das ações do programa previa o financiamento de bolsas aos estudantes, de forma a beneficiar os que estavam excluídos do mercado de trabalho e, em contrapartida, as empresas entrariam com os recursos da infraestrutura. Os cursos ofertados eram de 360 horas, divididos em três módulos de 120 horas. Foi uma reedição da velha política educacional, no sentido de buscar soluções imediatistas para os desvalidos da sorte, com o caráter de continuidade e aprofundamento das políticas neoliberais dos governos anteriores e com a valorização da parceria público-privada, tudo isso coadunado com a lógica do sistema capitalista.

Os recursos para essas formações eram oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), constituído com recursos gerados pelas contribuições sociais, implantado em 1995 e com vigência até 2002. Essas formações foram ações pontuais, realizadas por meio de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e desvinculadas da educação básica e da educação de jovens e adultos. Além disso, os instrutores eram bolsistas, sem qualquer vínculo trabalhista com as instituições promotoras das formações, e os cursos eram demandados pelo setor produtivo. De uma forma geral, as formações não apresentaram os resultados esperados. Assim, tende-se a concluir que foi uma maneira legal de transferir recursos financeiros públicos para a iniciativa privada.

Não havia uma educação profissional com formação para o trabalho, mas para uma habilidade específica para a ocupação de funções imediatas e necessárias para o mercado produtivo, conforme demanda estabelecida pelas secretarias municipais e pelos empresários. A educação profissional, mais uma vez, tornou-se um instrumento de formação e capacitação aligeirada, visando elevar a produtividade e, sobretudo, atender efetivamente o setor produtivo,

cada vez mais distante do trabalho como princípio educativo. Como ressalta Kuenze (2006) sobre essa questão:

As avaliações externas mostraram que o Planfor, além do mau uso dos recursos públicos, caracterizou-se pela baixa qualidade e baixa efetividade social, resultante de precária articulação com as políticas de geração de emprego e renda, desarticulação das políticas de educação, reduzidos mecanismos de controle social e de participação no planejamento e na gestão dos programas e ênfase em cursos de curta duração focados no desenvolvimento de habilidades específicas (p. 889).

A reforma da educação profissional proposta em meados de 1990, como já mencionado, foi balizada nos relatórios do Banco Mundial do final dos anos 1980. Esses documentos descreviam as escolas técnicas, sobretudo as escolas federais, como instituições de educação que precisavam de custos elevados para atender a uma fração minoritária de jovens. Os relatórios, ainda, afirmavam que a formação propedêutica e profissional proporcionada aos estudantes era além do que se esperava, o que permitia igualdade na participação dos estudantes nos vestibulares para o ensino superior. E esse fato, do acesso igualitário, talvez tenha sido o grande imbróglio, uma vez que a qualidade da formação se direcionava à frente dos interesses mercadológicos esperados, tanto pelo governo quanto pelos empresários.

Ademais, o relatório recomendava a expansão do número de matrículas, a ênfase nas ciências básicas e na matemática e a alteração do perfil dos estudantes. Além disso, o documento considerava, por meio de dados, que nessas escolas o nível social dos estudantes era de classe média alta, o qual era um fator preponderante nos exames de admissão, pois esses estudantes apresentavam maior facilidade em fazer as provas devido às suas formações escolares anteriores. Nesse sentido, essas alterações seriam importantes, para que essas instituições cumprissem sua função social. Conforme relata Cunha (2005):

Finalmente, uma característica atribuída à educação profissional seria a de “superar o viés branco, masculino, urbano-industrial” presente na oferta tradicional de formação profissional. Em consequência, deveria ser garantida preferência a projetos que beneficiassem pessoas social e economicamente mais vulneráveis, levando em conta sua especial situação de pobreza, baixa escolaridade, raça/cor, sexo, necessidades especiais e outros fatores de discriminação do mercado de trabalho (p. 238).

Todavia, apesar de o relatório apontar a importância da formação técnica, as empresas multinacionais estabelecidas no Brasil, sobretudo nas regiões Sul e Sudeste, não traziam no seu quadro funcional a categoria de técnicos. Isso motivava os estudantes das instituições de educação profissional a prosseguirem no ensino superior, uma vez que não se enquadravam nas ocupações dessas empresas e, assim, não tinham o reconhecimento técnico nem financeiro pela formação profissional.

Outros relatórios do Banco Mundial publicados na década de 1990 indicavam que deveriam ser criadas instituições de ensino superior no Brasil, mas não nos formatos das universidades. A ideia era criar instituições que ofertassem cursos com carga horária menor, com currículos mais flexíveis e pouca ênfase na pesquisa e integradas ao setor produtivo.

Esses fatos contribuíram para a transformação das instituições de educação profissional em Cefets. De uma forma geral, a permissão para a oferta de cursos superiores gerou uma supervalorização dessas instituições pela própria comunidade acadêmica e, ao mesmo tempo, representou uma desvalorização da oferta dos cursos de formação profissional de ensino médio,

sobretudo dos cursos de formação integrada, já que, considerando a trajetória histórica dessas instituições, não houve ênfase adequada a tal modalidade. Como mostra Guimarães (2017):

Em meados dos anos de 1990, as políticas de governos assentadas no enxugamento das responsabilidades sociais do Estado na direção do Estado Mínimo colocaram em xeque a sobrevivência das instituições de educação profissional da Rede Federal, bem como reversionou as experiências dessas instituições no ensino técnico, sobretudo pela separação do ensino médio. Essa separação, inicialmente ensaiada por meio de projeto de lei, PL n.º 1.603, de março de 1996, foi rechaçada pela comunidade acadêmica no âmbito da Rede Federal, pelos educadores e pelos pesquisadores das universidades, movimentos sociais e partidos políticos. A LDB, aprovada em dezembro desse mesmo ano, e as demais normas legais aprovadas no ano seguinte consagraram e regulamentaram essa separação (p. 55).

O processo de “cefetização” não representou saldo positivo para a educação profissional, pois, de fato, houve um período de escassez de verbas, acompanhado de salários desfasados de servidores e de aprofundamento da estrutura dualista da educação profissional, alterando o perfil e a função social institucional.

Contudo, apesar dos problemas presentes na “cefetização”, é preciso reconhecer que foi a partir da criação dos Cefets que a pesquisa efetivamente passou a fazer parte do contexto na Rede Federal. Essa orientação está presente no texto da Lei Federal nº 6.545 de 1978 (Brasil, 1978), que enfatiza a importância de “iv – realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e entendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços” (p. 10.233). De fato, a partir dessa norma, houve a permissão para que essas instituições atuassem com a pesquisa, a extensão e com a pós-graduação.

Vale ressaltar ainda que a lei de criação dos Cefets apresentou uma característica republicana e democrática, por introduzir nessas instituições o Conselho Superior, com representações da comunidade interna, das organizações sociais, de classe, de empresários e de trabalhadores, configurando uma instância consultiva e deliberativa, com a finalidade de realizar o acompanhamento da gestão, bem como propor e avaliar as políticas educacionais.

#### 1.1.7.1 Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as contradições legislativas na educação profissional

Em meados de 1990, houve uma demanda do capital internacional, em meio à nova fase do capitalismo internacional, mais conhecida como globalização ou mundialização do capital, exigindo mudanças na forma como o Estado relacionava-se com a economia e como regia as relações de trabalho, alterando também as configurações das instituições de educação profissional e tecnológica.

Nesse cenário, em 1996, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996). Essa norma trouxe ganhos significativos, sobretudo, para a educação integrada, a partir da presença de uma perspectiva do ensino politécnico e do trabalho, não como antinomia ao conhecimento e nem como ciência avessa ao trabalho, mas sim numa perspectiva não escravocrata do trabalho. Contudo, ainda assim, a lei não conseguiu materializar boa parte desses conceitos, pois ela separou no seu texto a educação básica da educação profissional. Dessa forma, de acordo com a lei, foram criadas, no MEC, a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec).



A LDB (Brasil, 1996), ainda em vigência, define quatro objetivos para a educação básica de ensino médio. Assim, o trabalho é um dos objetivos da formação, não com o sentido de emprego, mas no seu sentido ontocriativo, o que, de certa forma, corroborava o tipo de ensino dado pelas Escolas Técnicas da Rede Federal. Nesse sentido, segundo Pacheco (2011):

Para compreender o significado desse novo cenário, é importante lembrar que as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos, que possuíam em comum uma concepção de formação centrada nas demandas do mercado, com a hegemonia daquelas ditadas pelo desenvolvimento industrial, assumindo, assim, um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional. No entanto, é necessário ressaltar outra face dessas instituições federais, aquela associada à resiliência, definida pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de uma política de governo. Isso as torna capazes de tecer, em seu interior, propostas de inclusão social e de construir, “por dentro delas próprias”, alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade (p. 19).

A LDB reconheceu e reconhece a dimensão pedagógica do conjunto de processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva. Ela incorpora o conceito de trabalho, reconhecendo a sua dimensão pedagógica e a necessidade de a educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, uma vez que o fim da educação é preparar o cidadão para constituir-se como humanidade, participando da vida política e produtiva (Kuenzer, 2001).

Entretanto, na contramão do que foi definido na LDB (Brasil, 1996), o Decreto nº 2.208 de 1997 (Brasil, 1997A), no governo Fernando Henrique Cardoso (1996-2002), volta a reiterar o fortalecimento dessa dualidade estrutural da educação básica com a educação profissional, apoiado em questões econômicas de ajuste fiscal, justificando que não havia recursos para manter as instituições públicas que demandavam por muita verba.

Assim, o referido decreto, seguido da Portaria MEC nº 646 de 1997 (Brasil, 1997B), definiu a desarticulação do ensino profissional com a educação propedêutica. Essa desarticulação foi considerada por vários estudiosos e servidores da Rede Federal uma regressão em relação à própria LDB, que acabara de ser promulgada em 1996, e também em relação à trajetória que vinha sendo construída ao longo de quase um século. Estabeleceu-se, dessa forma, além de um dualismo, uma pedagogia por competências, visando à formação para a empregabilidade. Ademais, foi imputada ao sujeito a responsabilidade pelo desemprego, porque ele não estaria qualificado em conformidade ao que o mercado esperava.

Nesse contexto, reforçou-se, mais uma vez, uma política educacional voltada para transformar o conhecimento em força produtiva a serviço do capital, de forma a construir um “novo” sujeito apto à nova realidade em curso. Um sujeito interligado aos organismos privados, aliado ao Banco Mundial, liderado por grupos de empresários que não tinham o mínimo de formação na área da educação, mas que passaram a definir as direções para a política educacional do país, na perspectiva da constituição de um novo sujeito social produtivo. Sobre essa questão, Ciavatta e Ramos (2011) destacam que:



Vale registrar o fato de a educação profissional, nessa reforma, ser reiterada como o ensino destinado à classe trabalhadora e alternativo ao nível superior. A ideologia da *empregabilidade* sustentou a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, sendo que a qualificação e a requalificação profissional foram consideradas meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção, esfera em que predomina tanto a lógica taylorista-fordista quanto a precarização do trabalho. A pedagogia das competências, nesse caso, visava à adaptação psicofísica do trabalhador a tais condições, esvaziando a formação de conteúdos científicos que embasava a perspectiva da consolidação de uma profissão (Ciavata e Ramos, 2011, p. 30-31).

O decreto estabeleceu o ensino profissional em três níveis: a) nível básico com cursos de curta duração, ou seja, de formação inicial, visando à qualificação ou requalificação; b) nível técnico voltado à oferta de cursos para proporcionar uma habilitação profissional. Os cursos, nesse caso, seriam ministrados na forma concomitante ao ensino médio ou sequencial, para os que já tinham finalizado essa etapa; c) nível tecnológico, de nível superior, destinado aos egressos dos cursos técnicos.

Além da proibição da oferta integrada, a Portaria MEC nº 646 de 1997 (Brasil, 1997B), destinada às escolas técnicas da Rede Federal, estabeleceu que, para o ano de 1997, as instituições estariam autorizadas a manter o ensino médio, com matrícula independente da educação profissional e que a oferta do ensino médio não poderia ultrapassar 50% do total de vagas. Ao longo de cinco anos, as vagas em todos os níveis e modalidades também deveriam aumentar 50% do total ofertado em 1997.

Com base nos relatórios do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), nas Escolas Técnicas Federais destruiu-se um modelo tradicional que acompanhava essas instituições: o ensino técnico integrado. E isso ocorreu sem nenhuma discussão com os setores da sociedade civil. No interior da Rede, onde poderia ter sido diferente, houve tão somente uma discussão muito incipiente. Na prática, foi realizada uma forma de adaptação da educação profissional ao contexto da reestruturação produtiva. Sem uma política voltada para a expansão da Rede Federal, foram feitas a promoção e a ampliação da possibilidade de abertura de centros públicos ou privados voltados à oferta de cursos técnicos de nível médio e de superiores na área de tecnologia.

Para Cunha (2005), essa proposição para o ensino trouxe uma concepção profissional da educação técnica, divergente da concepção apresentada na LDB (Brasil, 1996), uma vez que a LDB traz uma concepção profissionalizante do ensino médio e do trabalho no seu sentido ontológico, e não empregatício. Sobre essa questão, Kuenzer (2006) ressalta que:

As políticas de Educação Profissional, formuladas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, portanto, a partir do segundo período de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, e durante o primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, embora pautadas nos discursos da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional, não só não surtiram o efeito anunciado como ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas. Esta afirmação, para que faça jus à História, merece uma consideração: embora, por força do modo de produção capitalista e do patrocínio do discurso de inclusão, haja características que aproximam as políticas de educação profissional dos dois governos, há especificidades que não permitem que se afirme ser tudo a mesma coisa (p. 878).

Nesse contexto, o final dos anos de 1980 até meados da década de 2000, no Brasil, foi marcado pela transição e consolidação de políticas neoliberais de reprodução do capital, incluindo nesse processo as privatizações estatais. Essas políticas flexível-neoliberais recaíram sobre os modos de trabalho, os mercados de trabalho, as novas formas de produção e serviços, as políticas sociais e do campo da educação e, sobretudo, sobre as novas formas tecnológicas e de desregulamentação da economia, intensificando as desigualdades sociais e econômicas.

No campo da educação, houve uma predileção dos cursos superiores de tecnologia, de bacharelados e de pós-graduação, e uma desvalorização dos cursos técnicos, fato esse que se acentuou nesse período. Contudo, trata-se de um processo secular, tanto no que se refere à identidade das instituições que atuam com a educação profissional na vontade de se tornarem universidades, quanto no que diz respeito à dualidade educacional referente ao perfil do egresso.

#### 1.1.7.2 A transformação da Escola Técnica Federal de Goiás em Centro Federal de Educação Tecnológica

A Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), na década de 1970, ofertava somente cursos integrados com a duração de quatro anos, nos turnos matutino e noturno. Para além dos cursos que já eram ofertados, isto é, Edificações e Eletrotécnica, houve a criação de outros cinco cursos: Agrimensura, Estradas, Saneamento, Mineração e Telecomunicações, e o curso de Mecânica foi alterado para Eletromecânica, totalizando oito cursos.

Diferentemente do que ocorreu na Cidade de Goiás, a inserção dessa instituição, desde o início, fez com que a Escola se tornasse parte integrante dos equipamentos do município de Goiânia. Os cursos criados e ofertados, por exemplo, iam ao encontro dos anseios do desenvolvimento, da modernidade e da urbanidade e eram reconhecidos pela sociedade civil e empresarial. Todavia, na década de 1970, até o início dos anos de 1990, houve estagnação na ETFG, tanto na oferta dos cursos, quanto no número de vagas. Nessa época, decorreu a ampliação de apenas um curso: o de Eletrônica, que estava em consonância com as novas tendências e demandas do mercado e que já se encontrava, também, na era da automação e da informatização. Além disso, permaneceu a dualidade curricular entre a formação geral e a formação técnica. Nesse contexto, ocorreu também a alteração no perfil dos estudantes, com maior participação de indivíduos da classe média. Nessa perspectiva, Lobo (2015) argumenta que:

No que diz respeito a essa questão, é importante destacar as alterações ocorridas nas ETFs quanto ao público que as procurava. Se, a princípio, o ensino profissional era visto como alternativa para as classes mais pobres da sociedade, à medida que o ensino público na esfera municipal e estadual se deteriorava, essas instituições se transformavam em pequenos oásis de qualidade, tornando-se cada vez mais cobiçadas por estudantes de classe média que não conseguiam ascender às universidades (p. 81).

No início da década de 1990, a Escola Técnica Federal de Goiás ofertava os cursos da educação básica e os cursos técnicos integrados ao ensino médio, mas ela ainda não atuava no ensino superior. A comunidade acadêmica participava das lutas sociais contra as políticas conservadoras e de privatizações do setor público em curso no Brasil, principalmente, com a implantação de uma política educacional baseada em habilidades e competências. Essa comunidade lutava ao lado dos sindicatos de classe, que se encontravam fortalecidos, em defesa da educação pública e gratuita em todos os níveis e modalidades. Essa política educacional por competências coadunou com a separação da educação profissional e da educação básica do

ensino médio, por meio do Decreto do MEC nº 2.208 (Brasil, 1997A), na contramão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) aprovada no ano anterior.

Muitos servidores da ETFG foram resistentes e mobilizaram a comunidade em 1998, inclusive com movimentos paredistas, contra o Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997A) e contra a “cefetização”, que tendia a transformar a escola em uma instituição controlada pelo mercado de trabalho e acabar com a gratuidade dos cursos, com possibilidade de cobranças de mensalidades e com a possível estadualização, o que passaria as instituições da esfera federal para a esfera estadual. Mas essa postura não foi uma unanimidade entre a comunidade acadêmica, pois muitos servidores vislumbravam ministrar aulas no ensino superior, em um formato semelhante ao das universidades, assim como vislumbravam a possibilidade de fazer pesquisa aplicada, por meio de editais publicados pelas instituições financeiras e agências de fomento, inclusive com a previsão do recebimento de bolsas, que poderia vir a ser uma forma de complementação de renda.

No final da década de 1990, uma nova designação foi dada à ETFG, que passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO). Com essa mudança, a instituição passou a poder ofertar educação superior, além da educação básica de ensino médio e da educação técnica profissional. Contudo, essa transição foi marcada pelo aumento dos problemas com a permanência e o êxito e, também, pela indefinição da função social.

Em um quadro de incertezas políticas e econômicas, vivenciadas nos anos de 1980 e 1990, nos governos de Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1996 a 2002), as Escolas Técnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), pela Lei Federal nº 9.394/1996, com o objetivo de ofertar educação superior para a formação de sujeitos mais qualificados em menor tempo para o atendimento às novas exigências mercadológicas, que perpassavam, sobremaneira, pela desvalorização da carreira técnica de nível médio.

Assim, em 22 de março de 1999, foi criado o Cefet Goiás, que passou a ofertar, além dos cursos de ensino médio articulados com os cursos técnicos, os primeiros cursos superiores. Além dos cursos de tecnologia, também foi aberta a possibilidade para os cursos de licenciaturas e engenharias e para os cursos de pós-graduação, como uma política de governo no sentido de desafogar as universidades já existentes e não criar outras novas.

Quando se observa essa criação de cursos, percebe-se que não havia metodologia, diretrizes ou uma identidade de ofertas e atuação definidas nacionalmente para eles. Além disso, não havia uma função social clara desses cursos, uma função que tivesse sido erigida a partir de um diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade. Como destaca Guimarães (2017):

No interior das instituições da Rede Federal, a supressão da oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio nos anos de 1990 contribuiu para a dispersão da atuação institucional na educação básica de nível médio e no ensino técnico. Nesse mesmo período, ao desvincular o ensino técnico do processo de escolarização básica de nível médio, em prejuízo da trajetória escolar dos estudantes que passaram a enfrentar a duplicação de jornada, de deslocamentos, de currículos e responsabilidades, das despesas de custeio e permanência, entre outros, as políticas, os programas e as ações no âmbito da educação profissional deram ênfase ao domínio técnico imediato e, portanto, restrito dos processos de produção, da ciência, da tecnologia e da produção do conhecimento (p. 59).

A educação profissional nos Cefets mantinha um vínculo da educação e do trabalho com o mercado, no afã de atender novos nichos de profissões que surgiam, ao mesmo tempo em que muitas desapareciam com os efeitos da globalização e da automação. Os Cefets, nessa

perspectiva, foram submetidos à lógica da política em curso no país, que era de ter um profissional mais qualificado, mais preparado e de forma mais aligeirada para atuar no mercado de trabalho. Sobre essa questão, Guimarães (2017) ressalta que:

A oferta dos cursos superiores de curta duração na área industrial nas instituições federais, ao mesmo tempo em que era apresentada como uma resposta às pressões sociais pela ampliação do acesso à educação superior no âmbito da esfera pública, assegurava, pela diversificação da oferta de formação, títulos e diplomas, a manutenção do monopólio do exercício profissional nas carreiras tradicionais já consolidadas e de maior atratividade financeira e status social (p. 54).

Nesse cenário, os cursos de tecnologia ampliaram a sua oferta por todo o país. Muitas das instituições, então, passaram a atuar muito mais no ensino superior e abandonaram a formação profissional de nível técnico, o que não foi o caso do Cefet-GO. Todavia, a oferta dos cursos superiores ultrapassou, na instituição, a oferta dos cursos da educação básica de nível médio e os cursos da educação profissional.

Os projetos dos cursos de tecnologia apresentavam uma matriz com disciplinas mais técnicas e que expressavam a lógica do mercado. Mas também foi nesse contexto que surgiu o primeiro curso de formação de professores no Cefet-GO: o de Licenciatura em Ciências, em Jataí. Esse curso, posteriormente, foi transformado em Licenciatura em Física; e o primeiro processo seletivo para os novos estudantes foi aberto em 2001.

No período do Cefet-GO, houve várias ações que coadunavam com o projeto neoliberal em curso no país, como o estabelecimento de um caixa escolar, que tinha autonomia financeira. Além de receber cobrança de taxas de várias ordens, o caixa podia beneficiar algumas ações institucionais com recursos financeiros. Algumas ações controladas por esse caixa foram: a) a criação de dois cursos superiores de Gestão Turística e de Hotelaria, com cobrança de mensalidades; b) cursos de idiomas ofertados dentro da instituição, com cobranças de mensalidades e pagamentos para os docentes internos e externos; c) implantação de uma cantina, que servia como laboratório gastronômico para as aulas dos cursos da área de Turismo e Hospitalidade e era aberta também ao público com cobrança pelos lanches servidos; d) recebimento da cobrança das taxas de inscrições dos processos seletivos, entre outras ações.

Além disso, o Cefet-GO não só garantiu a aproximação com o setor produtivo, como também permitiu a concessão de uso dos espaços institucionais para a instalação da Incubadora de Empresas Inovadoras do Cefet Goiás (Inove), em 2002. Essa incubadora, além de ter um espaço físico para a sua instalação, também se beneficiava dos demais espaços acadêmicos, tais como os laboratórios e a biblioteca. Um dos objetivos da incubadora era de ser um suporte estrutural para micro e pequenas empresas com fins lucrativos, de base tecnológica e inovadora, vinculadas, sobretudo, aos sindicatos patronais da Federação das Indústrias do Estado de Goiás (Fieg).

Com a implantação dos cursos superiores e do ensino médio articulado ao ensino técnico no Cefet-GO, houve a manutenção e a ampliação do perfil dos estudantes que já tinha sido estabelecido na ETFG, com a presença mais frequente de estudantes de classe média. Estes buscavam uma instituição pública de melhor qualidade para o ensino médio e uma possibilidade de verticalização da escolaridade na mesma instituição. Como observam Bezerra, Machado e Barbosa (2016) a respeito dessa questão:



Evidencia-se, nesse momento, uma valoração da instituição de formação profissional por parte segmentos das classes médias da sociedade, em razão ora da crescente perda de qualidade do ensino público nas esferas municipais e estaduais, ora da queda de poder econômico desses segmentos e da consequente restrição de acesso ao ensino médio ofertado por escolas privadas (Bezerra, Machado e Barbosa, 2016, p. 61).

Com a revogação do Decreto do MEC nº 2.208 (Brasil, 1997A), por meio do Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004), o Cefet-GO, em 2006, retomou a oferta dos cursos técnicos na forma integrada e deixou de ofertar os cursos de ensino médio geral. Nesse mesmo período, foram criados cursos técnicos integrados na unidade de Goiânia, como o de Música, atualmente chamado Instrumento Musical, e o de Trânsito, que, a partir de 2012, passou a ser ofertado na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Nas UNEDs de Inhumas e de Jataí, foi iniciada, na mesma época, a oferta do Curso Técnico Integrado em Informática.

Além disso, em 2006, foi implantado na unidade de Goiânia o primeiro Curso Técnico Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja): o Curso Técnico em Alimentação, que hoje é chamado de Técnico Integrado em Cozinha na Modalidade de Jovens e Adultos.

Vale ressaltar que o movimento e as articulações que o Cefet-GO fez no sentido de (re)integrar os ensinos médio e o técnico e de implantar os cursos na modalidade de jovens e adultos foi um movimento de exceção na Rede Federal, cujo movimento nacional tendia à valorização do ensino superior e dos cursos subsequentes, que são cursos técnicos de nível médio para quem já tem o ensino médio concluído.

Essa falta de identidade, as alterações dos planos de governo, na esfera federal, bem como as lutas políticas ideológicas, lideradas pela academia e pelas entidades sindicais e classistas, fizeram com que essas instituições tivessem vida curta, inclusive barrando a desconstrução de uma política de Estado da educação profissional quase centenária, quando houve um grande movimento para a transformação dessas escolas em instituições de ensino superior, como já havia ocorrido com o Cefet Paraná, que se transformou em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Com a transformação em universidade, foram abortadas as políticas de formação de trabalhadores de nível intermediário, tanto na formação inicial continuada, como na educação profissional de nível médio, dando prioridade absoluta à oferta de cursos superiores.

A perspectiva da não formação do trabalhador de nível médio levou, em muitos casos, os egressos dos cursos de tecnologia a atuarem em ocupações intermediárias, mas com salários compatíveis às funções técnicas, e não em conformidade com as suas escolaridades. E esse não reconhecimento foi um dos fatores que levou à brevidade dessa modalidade. Assim, a maioria dos cursos ofertados de tecnologia nessas instituições foi gradativamente sendo transformada em bacharelados. Além disso, muitos cursos de tecnologia não obtiveram o reconhecimento dos seus respectivos conselhos profissionais. Desse modo, apesar de terem feito curso superior, muitos egressos receberam o reconhecimento profissional de técnico.

No âmbito nacional, ocorriam debates para a reconfiguração dessas instituições, sobretudo a partir da revogação do Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997A) pelo Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004), que reestabelecia a possibilidade da oferta do Ensino Médio Integrado. E, nesse contexto da expansão da Rede Federal, três novas unidades descentralizadas foram incorporadas ao Cefet Goiás: UNED de Inhumas, em março de 2007; UNED de Itumbiara, em junho de 2007; e UNED de Uruaçu, em agosto de 2008. O contexto dessa fase da expansão era o de criar uma escola



técnica em cada cidade-polo do país no segmento industrial e agroindustrial. Nesse sentido, segundo Guimarães (2017):

Ainda que a expansão da Rede Federal a partir de 2007 tenha se afirmado no contexto de ampliação do Estado no campo social, ela também se articulou ao conjunto de intervenções no campo político e econômico. O pano de fundo em que se sedimentaram as ações e programas, tanto na condução prática quanto na elaboração teórica e política, permaneceu nos limites do projeto liberal burguês que, em tempos de crise, tende a assumir a sua face mais crua e, novamente, adotar um tom recessivo e regressivo na disputa pelo poder do Estado e da sua autoridade de captação e distribuição de recursos. Esse processo não ocorre de forma linear, nem se focaliza apenas nas fronteiras do Estado Nacional. Trata-se, na verdade, de um arranjo de interesses corporativos locais e internacionais (p. 124).

Em 2008, o Cefet-GO finalizou as suas atividades, enquanto instituição, com cinco unidades (Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí e Uruaçu) e com 42 cursos assim distribuídos: três superiores de bacharelados; quatro licenciaturas; treze superiores de tecnologia; onze cursos técnicos integrados; três cursos técnicos integrados ao ensino médio; e oito cursos técnicos subsequentes, conforme apresentados nas Tabelas 6 e 7:

**Tabela 6: Cursos superiores de graduação ofertados no Cefet Goiás em 2008**

<b>BACHARELADOS</b>	<b>UNIDADE</b>
Engenharia de Controle e Automação	Goiânia
Engenharia Elétrica	Jataí
Informática	Inhumas
<b>LICENCIATURAS</b>	<b>UNIDADE</b>
Física	Jataí
Química	Inhumas
Química	Itumbiara
Química	Uruaçu
<b>SUPERIOR DE TECNOLOGIA</b>	<b>UNIDADE</b>
Agrimensura	Goiânia
Construção de Edifícios	Goiânia
Construção de Vias Terrestres	Goiânia
Geoprocessamento	Goiânia
Hotelaria	Goiânia
Manutenção Elétrica Industrial	Goiânia
Planejamento Turístico	Goiânia
Química Agroindustrial	Goiânia
Redes de Comunicação (Matutino e Noturno)	Goiânia
Saneamento Ambiental	Goiânia
Sistema de Informação	Jataí
Transportes Urbanos	Goiânia

Fonte: Adaptado pela autora, IFG (2018).

**Tabela 7: Cursos técnicos ofertados no Cefet Goiás em 2008**

<b>TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</b>	<b>UNIDADE</b>
Agrimensura	Jataí
Alimentos	Inhumas
Artes Música	Goiânia
Edificações	Goiânia
Eletrônica	Goiânia
Eletrotécnica	Goiânia
Eletrotécnica	Goiânia
Informática	Inhumas
Informática	Jataí
Mineração	Goiânia
Trânsito	Goiânia
<b>TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EJA</b>	<b>UNIDADE</b>
Edificações	Jataí
Manutenção e Suporte de Informática	Uruaçu
Serviços de Alimentação	Goiânia
<b>TÉCNICO SUBSEQUENTE<sup>16</sup></b>	<b>UNIDADE</b>
Agrimensura	Jataí
Automação Industrial	Itumbiara
Edificações	Uruaçu
Eletrotécnica	Itumbiara
Eletrotécnica	Goiânia
Informática para Internet	Goiânia
Mecânica	Goiânia
Mineração	Goiânia

Fonte: Adaptado pela autora, IFG (2018).

O mimetismo dos Cefets, que ora se representavam como uma instituição de educação profissional, ora como uma universidade, fez com que a Rede Federal fragilizasse a sua identidade e sua função social. Além disso, havia também os ataques do governo em curso na época, o qual considerava essas instituições onerosas, a ponto de tentar até mesmo estadualizá-las. Tudo isso fez com que a própria Rede Federal passasse a discutir de maneira mais intensa e mais conjunta o papel institucional no desenvolvimento local, regional e nacional, os projetos políticos institucionais e os currículos.

Foi nesse cenário de desordem, de enfraquecimento da autonomia, de incertezas e da fragmentação das instituições que atuavam de forma independente que o MEC idealizou uma nova institucionalidade para a Rede Federal. Desse modo, os Institutos Federais foram criados visando dar uma unidade à Rede, ressignificar a sua identidade, dar um formato de institucionalidade e redefinir a sua função social.

#### 1.1.7.3 A educação profissional 2003 a 2008 e a retomada da educação profissional integrada

O governo Lula (2003-2011) veio como uma forma alternativa em um cenário de esgotamento político dos anos de 1990, no qual as classes subalternas tinham uma perspectiva de uma contraposição e de uma nova democracia. No entanto, não foi o que aconteceu, pois não houve avanços em relação às políticas neoliberais nem ocorreu a estabilidade econômica brasileira, mesmo com a implantação das políticas populares, que, efetivamente, não mudariam a estrutura da sociedade brasileira. Para Tavares (2012):

<sup>16</sup> Os Cursos Subsequentes são cursos técnicos ofertados para as pessoas que já concluíram o ensino médio e que querem fazer a complementação técnica. Essa denominação foi dada pelo Decreto nº 5.154/2004, que define a educação profissional técnica de nível médio. Outrora, esses cursos eram denominados de pós-médio ou sequencial.

Na primeira década do século XXI, o Estado brasileiro assume uma postura mais progressista no campo da educação, tendo em vista a composição de um governo democrático-popular. Algumas medidas adotadas seguem na contramão das políticas neoliberais do período anterior, com destaque para a retomada do investimento público nas instituições de ensino federais. Mas a despeito da implantação de novas escolas técnicas e universidades federais pelo Brasil, a ampliação do atendimento continua ocorrendo predominantemente na rede privada (Tavares, 2012, p. 9).

Em 2004, o governo Lula revogou o Decreto nº 2.208 de 1997 (Brasil, 1997A), através do Decreto nº 5.154 de 2004 (Brasil, 2004), com base na argumentação jurídica de que o decreto anterior feria os artigos da LDB (Brasil, 1996), sobretudo os artigos de 39 a 42, os quais estabeleciam a oferta de “educação profissional integrada às diferentes formas de educação, trabalho, à ciência e à tecnologia.” (op. cit., 1996). O novo decreto, sob essa perspectiva, rearticulou o ensino médio com o ensino profissionalizante e estabeleceu a educação profissional em três níveis: Formação Inicial e Continuada (FIC), Educação Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação. Além disso, como observam Bezerra, Machado e Barbosa (2016):

Tiveram curso também a articulação entre as áreas de educação, trabalho e emprego de educação, ciência e tecnologia; a introdução do conceito de “itinerário formativo”, mediante o estabelecimento de eixos tecnológicos de atuação; a articulação preferencial da educação profissional com o ensino médio e dos cursos de jovens e adultos com a educação profissional; e a integração vertical entre a formação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação tecnológica de graduação. Foram avanços que permitiram a reorganização do ensino técnico segundo uma concepção pedagógica que magnificava a educação inclusiva, ampliava as possibilidades de condução da educação continuada e contemplava uma formação mais abrangente em termos de domínio de conhecimento e domínios técnico-profissionais (p. 51-52).

Apesar da reconquista de direitos com a revogação do decreto, a política educacional no governo não estabeleceu a exclusividade da formação profissional ao Estado; pelo contrário, foram mantidos os aspectos flexíveis neoliberais, permitindo que a expansão da formação profissional pudesse ser aligeirada, com cursos com duração inferior a um ano, com cobrança por módulos, o que favoreceu a iniciativa privada e o Sistema S, quanto à exploração de novos nichos. Kuenzer (2006), nesse sentido, observa que:

O novo decreto, portanto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a por meio de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do Decreto nº 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função; e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas (p. 900).

Os cursos ofertados, desse modo, poderiam ser realizados em mais de uma instituição, o que manteve vínculo com o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997A). Além disso, nos cursos subsequentes, a possibilidade de ser ofertado por módulos e ter certificações parciais, em ambas

as possibilidades, aniquilava o possível currículo integrado e reforçava uma política educacional mercantilizada.

O governo Lula, ao revogar o referido decreto, procurou corrigir as distorções da educação profissional, restabelecendo a possibilidade de integração entre os cursos médio e técnico, todavia manteve a vinculação da educação profissional à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e sem qualquer vínculo e articulação com a Secretaria de Educação Básica (SEB). Além disso, esperava-se que fossem construídas as diretrizes e os fundamentos da educação profissional, visando ao ensino médio unitário e politécnico, integrando a ciência, o trabalho, a cultura e a tecnologia, mas isso não aconteceu de imediato.

Na verdade, o decreto também não avançou na forma integrada, pois continuava a definir cargas horárias específicas para a formação geral e para a parte específica, cargas essas definidas no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), o que inviabiliza um modelo de currículo integrado. Esse currículo integrado, como ressalta Ramos (2005):

[...] baseia-se numa epistemologia que considere uma unidade de conhecimentos gerais e específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades. Baseia-se, ainda, numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo e concreto dos primeiros (p. 109).

Em 2005, o MEC estabeleceu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa possibilitava, aos alunos que concluíssem o curso, o diploma com a habilitação profissional e a conclusão do ensino médio. Esses cursos, então, passaram a ter uma carga horária diferenciada dos cursos regulares, com 2.400 horas, sendo 1.200 horas para a educação propedêutica e 1.200 horas para a parte técnica, ou seja, foram retiradas 1.200 horas de formação geral do currículo para esse público.

As instituições federais de educação profissional passaram a ser obrigadas a destinar 10% das suas vagas para jovens e adultos, acima de 18 anos, que tinham completado o ensino fundamental. Contudo, se o cenário nos Cefets já não era favorável para os cursos técnicos regulares, muito menos seria para essa nova modalidade, que requeria mais esforços pedagógicos, de permanência e êxito. Isso porque o público da EJA encontra-se, não raro, afastado das escolas ou vem de uma formação precarizada e, ainda, é constituído de trabalhadores e trabalhadoras. Diante desse cenário, muitas instituições optaram pela lei do menor esforço, por essa razão não houve uma institucionalização da oferta desses cursos. Foi assumido, então, apenas o programa, que durou um pouco mais de quatro anos. No entanto, depois muitas dessas instituições não mais ofertaram essa modalidade.

Outro programa estabelecido, tratado como um “novo” programa de inclusão social, foi o de Escola de Fábrica, criado pela Lei nº 11.180 (Brasil, 2005B), com o objetivo de proporcionar formação profissional inicial aos jovens de 16 a 24 anos, que estavam matriculados nas séries do Ensino Fundamental II. Para isso, foi prevista a construção de, pelo menos, 560 escolas em todo o Brasil dentro das empresas. As organizações sociais seriam as unidades de orientação técnico-pedagógica, e os Cefets, as unidades certificadoras. Sobre essa questão, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005B) pontuam que:

No caso específico da Escola de Fábrica, ao depender da parceria empresarial para sua realização, além do uso do fundo público pelas organizações privadas, tende a predominar o viés assistencialista. No fundo essa política retoma o fundamento que esteve na origem da educação profissional no início do século passado: formar mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho (p. 8-9).

Pacheco (2011) ressalta a respeito dessa questão que a educação, ao ser atingida pela crise e pelas políticas neoliberais, perde suas referências, sobretudo as universidades públicas e as instituições federais, de modo que os currículos tendem a se instrumentalizar mais uma vez a serviço da reprodução capitalista. Como destaca Pacheco (2011):

O ciclo neoliberal foi definido por conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea. Tal ideário e a submissão às normas dos organismos financeiros representantes dos interesses do capital estrangeiro constituíram a base de um processo de sucateamento e privatização, a preço vil, de grande parte do patrimônio nacional, provocando a vulnerabilidade da economia brasileira. Nesse processo, as universidades públicas e as instituições federais de educação profissional e tecnológica, desmanteladas, tiveram seu funcionamento quase inviabilizado (p. 5).

O processo de reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica foi retomado a partir de 2004, com a revogação do decreto que impedia a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, e também a partir de 2005, com a alteração da Lei nº 9.649 (Brasil, 1998) que impedia a expansão das instituições federais de educação profissional. Com isso, foi iniciado, então, um novo período para a educação profissional. Todavia, esperava-se um movimento maior da Rede Federal, pelo estabelecimento ou pela retomada da integralidade, mas não foi o que de fato ocorreu, sobretudo pelo interesse de ampliar as ofertas dos cursos superiores. Sobre essa questão Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005A) ressaltam que:

Vale observar que as instituições federais, individualmente, salvo algumas poucas exceções, ou como rede, não fizeram qualquer movimento significativo, no sentido de integrar os ensinos médio e técnico. Ademais, com o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) como instituições de ensino superior, a prioridade tenderá a ser conferida à oferta da educação superior em detrimento do nível médio (p. 6).

Segundo Caldas (2011), a Rede Federal contava, em 2005, com 144 unidades no Brasil, compostas pelos Centros Federais de Educação Tecnológica e pelas suas Unidades de Ensino Descentralizadas; pelas Escolas Agrotécnicas; pelo Colégio Pedro II; pelas Escolas Técnicas vinculadas às universidades e pela Universidade Tecnológica do Paraná. Nesse período, iniciou-se uma série de discussões sobre a possibilidade de expansão, evidenciando, sobremaneira, a necessidade de reorganizar e promover uma institucionalidade que explicitasse a função social dessas instituições no e para o desenvolvimento local e regional.

#### 1.1.7.4 Uma nova institucionalização para a educação profissional e tecnológica e horizontes mais igualitários

O Decreto nº 6.095 de 2007 (Brasil, 2007B) formalizou as primeiras diretrizes e fundamentos para os, agora, Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET). A norma apresentava uma estrutura diferenciada, pois agregava e transformava as antigas instituições em



“novas”. As agrotécnicas que almejavam se transformar em Cefets reagiram, inicialmente, de forma contrária, pois temiam que a identidade dessas instituições, que era de ofertar cursos profissionalizantes de nível médio com ênfase no eixo agrícola e voltada para estudantes de áreas rurais em diversos estados brasileiros, fosse perdida. Além disso, a nova proposta não aprofundava muito a respeito das condições orçamentárias, da autonomia institucional e político-educacional.

Além das Escolas Agrotécnicas, alguns Cefets também foram resistentes, pois mantinham o interesse na sua transformação em Universidades Tecnológicas, ou seja, tinham interesse em alçar a condição de instituição tecnológica de ensino superior, e não mais atuar na oferta regular de cursos técnicos de nível médio, o que demonstrava um interesse em abandonar as tradicionais identidades de escola técnica de oferta no nível médio. O objetivo era migrar para outro nível de educação, o da educação superior, baseado na experiência de ensino e pesquisa das universidades tradicionais. Isso distanciaria essas instituições não apenas da questão da ênfase no nível médio, como também de toda proposta pedagógica do trabalho como formação, que vinha sendo trilhada, ou ao menos tentada, durante toda trajetória histórica dessas instituições, algo que era o grande diferencial em relação às universidades tradicionais.

Em 2007, o MEC/Setec realizou a Chamada Pública nº 002/2007 (Brasil, 2007C) que tinha como objetivo a adesão ao novo modelo de Instituto Federal. As Escolas Agrotécnicas e os Cefets fizeram a adesão, com exceção do Cefet Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e do Cefet Minas Gerais (Cefet-MG). Também havia o caso das escolas vinculadas às Universidades Federais, que também foram convidadas a participar da referida chamada. Das 32 escolas vinculadas, apenas oito delas integraram-se ao novo modelo de instituição. Como pontua Otranto (2010):

O IFET é um exemplo do “pacto nacional” e da “submissão consentida”, no campo da educação profissional. Pode constituir-se em importante ferramenta de ideias e práticas voltadas para a construção de uma nova “pedagogia da hegemonia”, ou seja, uma educação para o consenso sobre os sentidos da democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses do grande capital nacional e internacional (p. 110).

A maioria das adesões intercorreu em função do entendimento de que se tratava de um novo projeto de educação, mais arrojado, com mais possibilidades de atuação nos vários níveis e modalidades e demonstrava também que se tratava de um projeto de Estado para a educação profissional, e não um programa de governo. Nesse sentido, segundo Kuenzer (2006):

Não é de estranhar, portanto, a reivindicação feita pelos gestores públicos da Educação Profissional, para que esses inúmeros projetos que fragmentam as ações e os recursos, atribuindo a execução ao setor privado, sejam substituídos por uma política de Estado que contemple, de forma orgânica, o financiamento e a gestão pública, comprometidos com o bom uso dos recursos públicos, a ser assegurado pelos controles públicos da União, posto que a pesquisa levada a efeito, ainda que preliminar, permite questionar fortemente a falta de efetividade social dos programas que vêm sendo desenvolvidos, que se revestem de caráter fragmentado, assistencialista e compensatório, sem que se configurem de fato como política pública (p. 903).

Essa decisão a respeito da adesão posta gerou tensionamentos e foi conflituosa dentro das próprias instituições, pois o novo formato de institucionalização caminhava na contramão daqueles Cefets que defendiam a transformação dessas instituições em universidades e ia ao

encontro dos que defendiam o não desvirtuamento dos projetos originais dessas instituições, que diziam respeito à formação técnica de nível médio.

Segundo Barbosa (2016), a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia ocorreu em um momento em que estava ocorrendo no Brasil o processo de privatização e de diferenciação do ensino superior, sobretudo com recursos públicos destinados às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, como no Programa Universidade para Todos (Prouni) e com a expansão e a consolidação da atuação pluricurricular do Sistema S, com a formação profissional técnica de nível médio e superior<sup>17</sup>.

Apesar desse cenário em curso, pode-se considerar que o ápice das políticas da educação no governo de Lula foi a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais. Essa criação ocorreu por meio da Lei nº 11.892 de 2008 (Brasil, 2008B), que instituiu um modelo mais avançado de instituição, um modelo diferenciado de todos os que foram criados ao longo da história da educação profissional e tecnológica no Brasil. Como ressaltam Bezerra, Machado e Barbosa (2016):

A instalação de aproximadamente 214 novas escolas, transformadas em câmpus com a criação dos IFs no governo Lula, e a previsão de implantação de aproximadamente 120 novos câmpus nessas instituições, ao final do governo Dilma, foram as maiores realizações desses governos no ano da EPT. Também foi criada a Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), voltada para ampliar a oferta de vagas públicas de cursos técnicos, por meio da utilização da modalidade de educação a distância, para atender jovens residentes nas periferias dos grandes centros urbanos e nas regiões isoladas (p. 53).

A Lei nº 11.892 (Brasil, 2008B) de criação dos Institutos Federais, que será discutida mais à frente neste trabalho, garantiu que 50% da oferta de vagas fossem para a educação técnica de nível médio, preferencialmente na forma integrada e de acordo com a Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) CNE/CEB nº 6 de 2012 (Brasil, 2012C). Porém, essa Resolução surgiu de forma tardia, e as instituições, sem diretrizes nacionais, tomaram caminhos e descaminhos diversos e distintos em toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

#### 1.1.7.5 O período de 2010 a 2016 e um futuro incerto das políticas públicas no Brasil

O governo Dilma (2010-2016) prosseguiu e aprofundou as políticas dos seus antecessores, como pode ser verificado com a Lei nº 12.513 (Brasil, 2011), que criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Com 8 milhões de vagas, o objetivo do Programa era ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para a capacitação e a formação de trabalhadores para o mercado. No entanto, apesar dos altos recursos dispensados a esse programa, os objetivos não se efetivaram, e apenas foi legalizado o financiamento público ao setor privado, sobretudo do Sistema S, ao repassar recursos para subsidiar as ofertas de cursos. A adesão também da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a essa iniciativa contribuiu para reforçar a precarização

---

<sup>17</sup> O Programa Universidade para Todos (Prouni) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, com isenção de impostos para as instituições participantes (Brasil, 2005A).

das relações de trabalho, a política da formação técnica aligeirada e a adaptação aos interesses do mercado. Nesse sentido, como pontuam Bezerra, Machado e Barbosa (2016):

[...] O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), sancionado no dia 26 de outubro de 2011, pela presidenta Dilma, representou um retrocesso em relação à própria flexibilização da educação técnica e profissional preservada e ampliada pelo Decreto nº 5.154/2004. Isso porque, entre outros processos, reproduz de modo massificado a formação profissional aligeirada e apartada da elevação da escolaridade, converte-se em um dos principais instrumentos de transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino e realinhamento e amplifica a lógica mercantil do trabalho docente da Rede Federal. De fato, o Pronatec retoma e estende programas governamentais precedentes, a exemplo do Planfor do governo Fernando Henrique (p. 53).

Os governos Lula e Dilma avançaram na ampliação da oferta da educação pública profissional e superior e em alguns indicadores econômicos e sociais, tais como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o índice do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), mas não cumpriram o que previam em seus planos de governo. Nesse sentido, nota-se que as políticas adotadas concorreram para a coesão e a legitimação das políticas flexíveis neoliberais e do aprofundamento das crises socioeconômicas nacionais, inclusive atingindo diretamente os orçamentos das instituições federais de ensino. Para Segundo e Martins (2018):

Esse quadro indica que os avanços importantes dos governos Lula e Dilma atuaram na superficialidade, diante das desigualdades sociais gigantescas existentes no Brasil. Superficiais, pois não alteraram a correlação de poder de classes, não alteraram o poder dos meios de comunicação e tampouco garantiram a sustentação das políticas de Estado, que foram facilmente desmanteladas, sem uma defesa popular massiva. Devido às limitações expostas, entendemos que o que está em curso é a restauração de uma face mais radicalizada do neoliberalismo, que, desde a última reabertura democrática, nunca deixou de circular por dentro dos governos brasileiros, embora com intensidades variáveis. Contra os atuais e futuros ataques contra os serviços públicos, nos resta a organização e a luta dos trabalhadores e trabalhadoras (p. 152).

Nesse cenário, podem ser destacadas as questões orçamentárias que ocorreram na contramão da própria política estabelecida pelo governo, cujos recursos deveriam aumentar na proporção da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, além das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 2014 (Brasil, 2014a) para os anos de 2014 a 2024. Contudo, a partir de 2016, antes e depois do Golpe de Estado no Brasil<sup>18</sup>, houve cortes de verbas de custeio de forma significativa. Isso comprometeu o funcionamento das universidades públicas e das instituições federais, estabelecendo a diminuição de recursos voltados para as ações da assistência estudantil e, conseqüentemente, comprometeu a permanência e o êxito dos estudantes.

<sup>18</sup> O processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, caracterizou-se como um Golpe ao Estado Democrático de Direito, que violou os princípios democráticos e constitucionais. Foi um ato parlamentar, jurídico e midiático que teve o processo conduzido dentro de legalidades refutáveis. O objeto de acusação foi o de responsabilidade fiscal, as chamadas “pedaladas fiscais”. Contudo, para este objeto, foi provado que não houve crime. Mesmo não havendo impedimento legal, o processo foi tramitado e votado no Congresso Federal e no Senado e resultou no afastamento de Dilma Rousseff e na condução do vice-presidente Michel Temer ao cargo de presidente.

Após o processo de *impeachment*, Michel Temer (2016-2018), que era o vice-presidente, assumiu a presidência do Brasil. O governo Temer e sua equipe ministerial dialogaram de forma autoritária e arbitrária, com medidas provisórias, decretos e leis conquistadas por barganhas políticas no parlamento. Podem-se citar, nesse rol, as medidas que afetaram e que afetarão a educação brasileira e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tais como a Reforma do Ensino Médio, a Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), além da Reforma Trabalhista e da Reforma da Previdência. Todas essas normas são exemplos concretos de um modelo governamental autoritário e arbitrário.

Uma das medidas mais austeras foi a Emenda Constitucional nº 95 (Brasil, 2016), que limitou (congelou) por 20 anos os gastos públicos com a educação, o que comprometerá a manutenção dessas instituições e a possibilidade de ampliação de ofertas de cursos e do número de vagas. Além disso, essa norma impossibilitará atingir as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014a).

Regulamentada pela Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), a Reforma do Ensino Médio que alterou a LDB (Brasil, 1996) e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional foi outro ataque às Redes Federais. Na verdade, por meio da comunicação de massa, foi veiculado, nos conteúdos exibidos na mídia, que todas as instituições públicas e privadas estavam com um tipo de ensino médio falido, especialmente as instituições públicas. Nesse movimento, não mostraram que justamente os Institutos Federais eram uma exceção em relação a essa falha. Pelo contrário, uma das medidas foi justamente no sentido de acobertar as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) dos alunos dessas instituições, a partir do ano de 2016, ocultando, assim, os excelentes resultados das escolas públicas federais comparadas às escolas privadas. E isso foi feito, pois mostrar esses feitos iria contradizer o que o governo vinha defendendo, isto é, que a educação pública no Brasil estava falida.

A Reforma do Ensino Médio ocorreu em um cenário de golpe e está inserida na desconstrução de uma série de políticas que trazem elementos de conciliação de toda a ordem, no sentido de reagir, seja para ressubordinar a classe trabalhadora, seja para cortar gastos sociais, a fim de ampliar recursos para o capital, retirar direitos, entre outros interesses não sociais. Um dos vários pontos questionáveis da Reforma é a flexibilização curricular. Ou seja, os jovens poderão ter formações diferenciadas na última etapa da sua formação.

Nessa perspectiva, o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos itinerários formativos. A BNCC será organizada em quatro áreas do conhecimento: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; e 4) ciências humanas e sociais aplicadas. Além disso, o currículo levará em consideração cinco itinerários formativos: as quatro áreas do conhecimento, completando com a formação técnica e profissional.

Entre as várias alterações, a que pode de alguma forma interferir na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é a que se refere ao itinerário da educação profissional, porque permite que este seja realizado em espaços não escolares, com professores de notório saber e com o aproveitamento de competências adquiridas anteriormente. No entanto, da forma como está estabelecido, esse itinerário não atenderá à legislação para a educação profissional de ensino médio, o que não permitirá a certificação de técnico, considerando que a carga horária de 600 horas destinadas aos itinerários formativos é inferior à definida na legislação da educação profissional e descrita no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT)<sup>19</sup>. Além disso, diverge também das diretrizes dos conselhos profissionais, que regulamentam as profissões.

---

<sup>19</sup> O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um instrumento definido pelo Ministério da Educação que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em



Ademais, o governo compreende que os Institutos Federais são os responsáveis ou os que têm melhores condições para ofertar o quinto itinerário. Por essa razão, tal fato pode imputar a essas instituições a obrigatoriedade de ofertar cursos concomitantes, alterando as diretrizes e as concepções didático-pedagógicas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para Segundo e Martins (2018):

Este modelo educacional também está vinculado às novas necessidades de reestruturação produtiva do capital em sua fase neoliberal, que, ao mesmo tempo em que precisa de um trabalhador com formação intelectualizada para trabalhar com as novas tecnologias em constante desenvolvimento, proativo, polivalente, não pode admitir que o conhecimento ultrapasse os limites da técnicas de produção, sob risco de haver um processo de desalienação de massa, com rompimento de divisões sociais do trabalho entre produtivo e intelectual, ou outras (p. 150).

De acordo com Kuenzer (2006), vivemos em uma sociedade cada vez mais excludente. Assim, com a formação precarizada para o trabalhador precarizado, as políticas para a educação profissional dos governos, até então, não conseguiram superar essa questão. Faltam políticas que proporcionem a formação de um profissional crítico, criativo, emancipado e ético; com domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos e sociais. De fato, não faltaram discursos e ações para a inclusão, mas foram ações pontuais, pulverizadas, não orgânicas, de caráter populista e imediatista e que despenderam muitos recursos, inclusive beneficiando a iniciativa privada e o Sistema S.

Todavia, nesse cenário, há de se reconhecer que a criação dos Institutos Federais foi uma exceção. De fato, os Institutos Federais se constituíram como um projeto político inovador que busca a formação de sujeitos com autonomia e ética, com conhecimentos científicos e tecnológicos que possam contribuir para a construção de uma sociedade democrática e com menos desigualdades sociais, além de incorporar outras ações de pesquisa e extensão em consonância com a sociedade civil, de modo a contribuir com a transformação social.

Em 2016, contudo, fechou-se um ciclo da história de lutas sociais e de classes e foi inaugurado um período de muitas incertezas, que tende a dar prosseguimento às privatizações, às políticas neoliberais com elementos fascistas, ao autocratismo estatal e não aponta para um cenário favorável para várias políticas públicas e, em especial, para a educação pública. Esta já apresenta uma série de elementos que coadunam com tais perspectivas, tais como cortes e contingenciamento do orçamento, ausência de concursos públicos, efetivação de mecanismos de controle e de perseguições, reformas educacionais, propostas de alterações legislativas alterando a autonomia das instituições, entre outras.

### **1.1.8 Uma nova institucionalidade para a educação profissional no Brasil**

A Lei nº 11.892 (Brasil, 2008B) institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). Constituída inicialmente pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); pelas Escolas Técnicas Vinculadas às

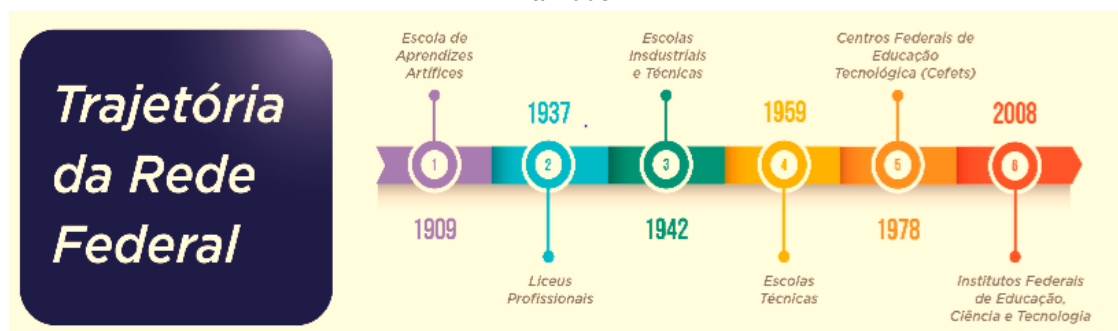
---

geral. Compõe o catálogo o perfil do egresso, a carga horária mínima, as áreas de atuação, a infraestrutura mínima, as possibilidades de certificação intermediária.



Universidades Federais; e pelo Colégio Pedro II (incluído pela Lei nº 12.677, Brasil, 2012A), a Rede totaliza 57 instituições em todo o território nacional. Com a lei, essas instituições passaram a ter natureza jurídica de autarquia, sendo detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e com o formato estrutural multicampus.

**Figura 3: Trajetória da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de 1909 a 2008**



Fonte: Elaborado pela autora

Não se tratou de uma política de governo, mas de uma política de Estado, que vinha se construindo ao longo dos anos com base nos princípios da politecnia e nas manifestações de defensores intelectuais da educação profissional, como Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Dante Oliveira, entre outros, além de diversos setores da sociedade e de movimento sociais, incluindo os sindicatos e outras organizações voltadas para a educação, que defendiam e defendem a educação pública, gratuita e de qualidade social.

Além de tentar superar a questão da dualidade estrutural da formação, a nova lei resgatava a ideia da educação integrada e propunha uma estrutura identitária de oferta, diferenciando-as de qualquer outro tipo de instituição pública ou privada, inclusive das universidades. Todavia, em alguns momentos dessa transição, ocorreram ataques com visão preconceituosa, inclusive ataques advindos do meio acadêmico, que comparavam, de forma reducionista, a nova configuração da Rede com “miniuniversidades”. Segundo Moraes (2016), tratava-se de discursos conservadores realizados por “figuras que, mesmo sem conhecer o público sobre o qual falam, acreditam conhecê-lo mais objetivamente do que as próprias pessoas que lhe dão forma” (p. 5).

A verticalização da oferta é outro grande diferencial, pois permite a oportunidade de um mesmo estudante cursar da educação básica à educação superior de graduação e de pós-graduação e, ainda, com a possibilidade de enveredar por um itinerário em um mesmo eixo tecnológico ou em outras possibilidades, de acordo com os seus interesses pessoais e vocacionais.

Outra diferenciação na configuração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi que os docentes passaram a ser enquadrados na carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Isso permitiu a atuação em todos os níveis e modalidades. Essa configuração possibilitou, ainda, que as instituições pudessem ter um espaço acadêmico compartilhado de formação integrada entre os cursos, modalidades e níveis, tanto nos projetos de ensino, quanto nos de pesquisa e de extensão.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada com o propósito de democratizar a educação pública nos mais diversos níveis e modalidades da educação; capilarizar a oferta em todo o território nacional para que educação pudesse chegar

ao interior e possibilitasse maior acesso à educação, sem a necessidade de deslocamentos para os grandes centros; ampliar a oferta das matrículas nos cursos técnicos, preferencialmente, na forma integrada e também na modalidade da educação de jovens e adultos; e contribuir para a inclusão social e o desenvolvimento local e regional e, conseqüentemente, reduzir as desigualdades sociais, econômicas e culturais. Sobre esse conceito de inclusão, ensina-nos Pacheco (2011) que:

No conceito de inclusão, temos de abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, por meio de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual. Entretanto, não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao da emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização. Ou seja, a transformação do educando em sujeito da história (Pacheco, 2011, p. 10).

A expansão da educação profissional tornou-se um grande projeto de educação, ímpar no cenário mundial. E mesmo com as suas contradições, faz parte de uma política na contramão das políticas neoliberais que vislumbram a formação de trabalhadores qualificados para atendimento à demanda de mercado. Essa proposta de formação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é mais abrangente, pois se espera a inclusão dos diversos sujeitos para uma formação emancipatória, a fim de que esses sujeitos se tornem cidadãos críticos, conscientes e formados para o mundo do trabalho e para a vida e em benefício do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais. Nesse sentido, como destaca Ramos (2017):

A Rede de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica cumpriu com a finalidade manifestada e tencionou a contradição em benefício do trabalho. Isso quer dizer que os cursos técnicos de segundo grau ofertados por essas instituições reuniram formação geral e profissional, com instalações de qualidade, professores bem formados e condições de trabalho; nessas experiências, possibilitou-se o aprendizado técnico-científico e cultural pela mediação do trabalho. Apesar de os currículos não contemplarem, plenamente, o estudo das Ciências Humanas e Sociais, devido à ênfase da carga horária na formação técnica, as experiências vividas pelos estudantes, nessas instituições, lhes conferiam não somente uma formação de qualidade, mas uma compreensão do mundo mais ampliada (p. 28).

Nesse contexto, o princípio é o da politecnia, do trabalho como princípio educativo e “da articulação entre trabalho e conhecimento como formas inseparáveis de produção social da vida” (Segundo e Martins, 2018, p. 143). Apesar de muitas instituições que fazem parte da Rede já serem centenárias na formação profissional, elas estavam diante de uma proposta institucional com um novo formato organizacional e uma nova concepção político-pedagógica. Para isso, foi pensada uma rede de instituições para atuar, além do ensino, na pesquisa e na extensão, de forma articulada com a comunidade e vinculada com a sociedade produtiva, a fim de ofertar cursos nos mais diferentes níveis e modalidades, do ensino médio integrado à educação profissional até a pós-graduação, com preocupação em relação à inclusão social, ao desenvolvimento local e regional e à interiorização da oferta em todo o país. Para conseguir esse resultado, como pontua Pacheco (2011):

[...] Derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas (Pacheco, 2011, p. 15).

A Lei de Criação dos Institutos Federais (Brasil, 2008B), além de apresentar propósitos e objetivos, ainda define uma identidade para essas instituições, imprimindo que a oferta de cursos deve atender 50% para os cursos técnicos, 20% para as licenciaturas e cursos de formação docente e 30% para os demais cursos superiores de tecnologia, bacharelados e pós-graduação. Essa identidade de instituição, com multiníveis e com multimodalidades, é o que difere os IFs de qualquer outra instituição no Brasil e no mundo.

Os Institutos, apesar de se equipararem às universidades por poderem ofertar cursos de graduação e pós-graduação na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, diferem-se ao ofertar cursos da educação básica e até mesmo cursos de Formação Inicial e Continuada para qualquer nível de ensino, tanto de forma transversal quanto na verticalização do ensino. Como ressaltam Moraes e Kipnis (2017) a respeito dessa questão:

A oferta de ensino superior não era entendida como algo indesejado à Rede, o que não se podia admitir, no entanto, era a reprodução do bacharelismo, de oferta educacional descolada das necessidades sociais e produtivas. Desta forma, construiu-se o consenso no MEC de que era preciso idealizar uma nova institucionalidade que apaziguasse a Rede, atendendo aos seus anseios pela oferta de educação superior, ao mesmo tempo em que garantisse a oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional, demandas mais urgentes do Brasil. É neste contexto, de disputa entre identidade de escola técnica e vontade de universidade, que nasce a ideia unificadora dos Institutos Federais (p. 704).

Essa transversalidade e a verticalização constituem-se como elementos que incorporam a singularidade dessas instituições. De acordo com Pacheco (2011), é transversal à medida que a educação dialoga com a tecnologia, que se torna o elemento transversal para o ensino, a pesquisa e a extensão, proporcionando um desenho curricular que transcende a formação tecnicista e amplia para os aspectos socioeconômicos e culturais. Nesse sentido, segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010):

Os Institutos nascem, assim, pelo menos no seu formato jurídico-institucional, procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo uma forma híbrida entre Universidade e Cefet e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira (p. 10).

**Figura 4: Níveis e modalidades de ensino ofertados na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**

	MODALIDADE	REQUISITO	DURAÇÃO	
PÓS-GRADUAÇÃO	Stricto sensu	Ensino superior concluído	2 a 4 anos	
	Lato sensu	Ensino superior concluído	1 ano	
GRADUAÇÃO	Bacharelado	Ensino médio concluído	4 anos	
	Tecnologia (Tecnólogo)	Ensino médio concluído	2 a 3 anos	
	Engenharia	Ensino médio concluído	5 anos	
LICENCIATURA	Formação de Professores	Ensino médio concluído	4 anos	
TÉCNICO	Integrado	Ensino fundamental concluído	3 a 4 anos	
	Subsequente	Ensino médio concluído	1 a 2 anos	
	Integrado em EJA	Técnica	Ensino fundamental concluído	3 anos
		Formação inicial e continuada	1ª a 4ª séries do ensino fundamental concluídas	Até 2 anos
	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	Tem como objetivo a qualificação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores		

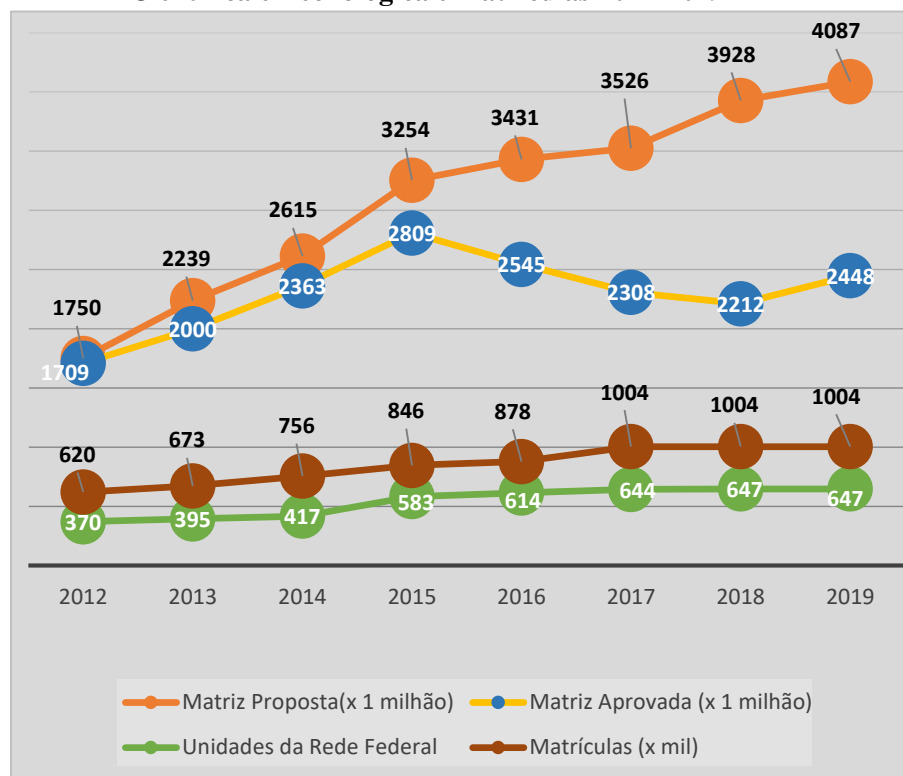
Fonte: Adaptação dada pela autora baseado em Conif (2019).

A proposta dos IFs foi bem pretensiosa e necessitava de recursos, no entanto foi de forma precarizada que a expansão ocorreu em todo o território. Concomitantemente conciliado com forças conservadoras, o governo não priorizou e não deu o protagonismo esperado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. E isso pode ser visto na série de ataques que essa rede sofreu. Um desses ataques veio com a já citada Emenda Constitucional nº 95 (Brasil, 2016).

De acordo com os dados do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif)<sup>20</sup> (2018), a matriz orçamentária teve seu maior ápice em 2014, quando superava a matriz ideal. A partir de 2015, no entanto, com os cortes orçamentários, os valores empenhados para custeio foram e continuam aquém dos ideais para garantir maiores investimentos em pesquisa, em extensão, em equipamentos, manutenção predial e até mesmo para garantir serviços de vigilância e segurança.

<sup>20</sup> O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) é a instituição que congrega os dirigentes máximos das 41 instituições que formam a RFEPT e tem por objetivo propor políticas de desenvolvimento da Rede e assegurar o fortalecimento da formação profissional e da defesa da educação pública e gratuita. O Conif também tem por premissa deliberar por ações e normativas em rede, além de ser responsável pelo acompanhamento estatístico e orçamentário.

**Gráfico 1: Histórico da matriz orçamentária da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e matrículas 2012-2019**



Fonte: Elaborado pela autora, segundo dados do Conif (2019).

Além disso, não houve a garantia dos investimentos para a finalização das obras da última etapa da expansão da Rede. Desse modo, pelo Brasil afora, vários câmpus tiveram suas obras paralisadas, impedindo a implantação de novas unidades e até mesmo a ampliação das ofertas de cursos e do número de vagas. Isso, consequentemente, fez com que não fosse atingido um dos objetivos da Rede, que é a inclusão de sujeitos na educação pública, visando à sua formação humana para contribuir na diminuição das desigualdades sociais. Percebe-se uma lógica inversa à de um cenário em que houve aumento de câmpus, cursos e matrículas. Assim, nota-se que existem hoje valores de investimentos e custeios que sofreram cortes desproporcionais, os quais afetam diretamente as ações de ensino, pesquisa e extensão, bem como prejudicam as condições de permanência e êxito dos estudantes.

Além disso, o corte no orçamento e a não finalização da estruturação dos câmpus comprometerão o cumprimento das metas dispostas no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014a), conforme estabelecido na meta 11: “triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica (EPT) de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” (Brasil, 2014a, p. 1).

A capilarização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica contribuiu para a ampliação das matrículas na última década, contudo, mesmo assim, não foi e não será suficiente para o cumprimento da meta se esse cenário não for modificado. Nessa perspectiva, nota-se que o próprio Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAM)<sup>21</sup> (MEC,

<sup>21</sup> O Termo de Acordo e Metas foi celebrado entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC) e os Institutos Federais, em junho de 2010, para estruturar e organizar a atuação das instituições criadas pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Originalmente, o TAM estabelecia 19 metas e objetivos a serem cumpridos até



2011) firmado entre os reitores e a Setec, que serve para avaliar a eficiência acadêmica institucional e que tem balizado os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e as linhas de avaliação das auditorias internas e dos órgãos de controle da União, também estará comprometido.

Em 2018, foi criada a PNP. Essa plataforma reúne, em um ambiente virtual, informações sobre todas as unidades que congregam a Rede e é responsável por coletar, validar e disseminar estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A PNP embasa o cálculo de indicadores a serem fornecidos e monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e é responsável pelas diretrizes e financiamento da rede.

Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (Setec/MEC, 2019), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica conta com 647 unidades, nas cinco regiões do território nacional, em todos os estados brasileiros e em 568 municípios. Os Institutos Federais compõem a grande maioria das unidades da Rede, com 95% das unidades; os Cefets compõem 3,8%; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades, 2,4%; e o Colégio Pedro II compõe 1,8%.

Em 2019, estavam matriculados 964.593 estudantes nos cursos regulares presenciais e a distância, em mais de 10 mil cursos, nos diferentes níveis e modalidades, que possuem cerca de 450 mil vagas anuais.

Uma das diretrizes curriculares para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é a de organizar os Institutos e seus respectivos câmpus a partir de eixos tecnológicos, ou seja, eixos aglutinadores de áreas científicas e tecnológicas afins, para assegurar que um câmpus possa atuar de forma verticalizada e articulada nos diversos níveis e modalidades, promovendo, assim, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, constituindo um elemento de atuação pluricurricular.

---

2013, com projeções para manutenção e ampliação das ações, tendo como marco de médio prazo o ano de 2016 e de longo prazo 2022.

**Figura 5: Distribuição dos Câmpus da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelos estados brasileiros**

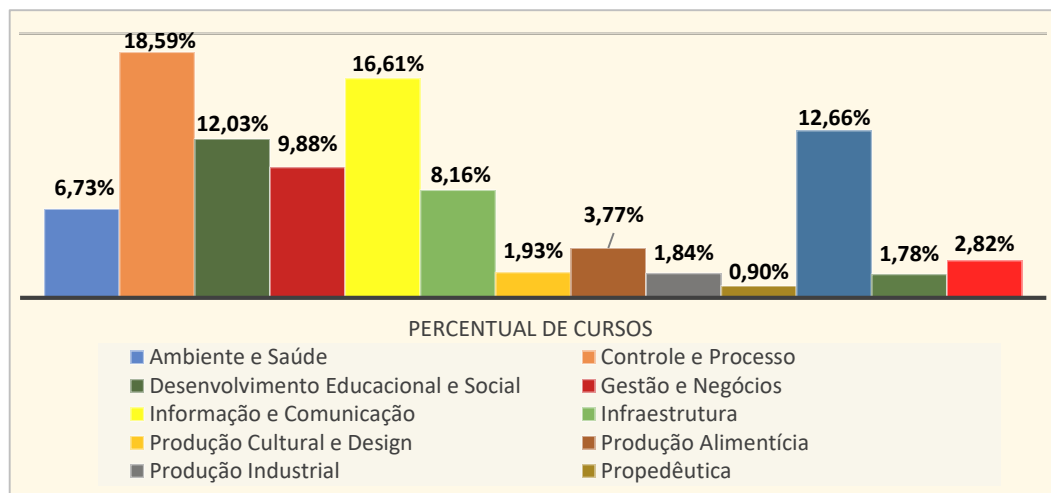


Fonte: Elaborado pela autora, com base no MEC (2019).

De acordo com os dados retirados da Plataforma Nilo Peçanha, referentes à PNP 2019 – ano-base 2018 (MEC, 2019), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na oferta de graduação (bacharelado, tecnologia e licenciatura), cursos técnicos e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), na modalidade presencial e considerando as ofertas regulares, atua principalmente nos seguintes eixos tecnológicos<sup>22</sup>: Controle e Processos Industriais, com 18,59%; Informação e Comunicação, com 16,61%; Recursos Naturais, com 12,66%; e Desenvolvimento Educacional e Cultural, com 12,03%. O eixo de Controle e Processos Industriais abarca os subeixos de Mecânica, Elétrica, Controle e Processos Industriais e Automação; o de Informação e Comunicação abarca os subeixos Informática, Telecomunicações e Informação e Comunicação; o de Recursos Naturais, por sua vez, abarca os subeixos Agrícola, Pecuária, Pesca, Recursos Minerais e Recursos Naturais; e o eixo de Desenvolvimento Educacional e Social representa as licenciaturas, com os subeixos de Desenvolvimento Cultural, Desenvolvimento Social, Desenvolvimento Educacional e Social e Desenvolvimento Científico.

<sup>22</sup> Eixo tecnológico é o agrupamento de ações e das aplicações científicas às atividades humanas de mesma natureza, que possuem núcleo de saberes comuns, embasados nas mesmas ciências e metodologias. Os eixos são aplicados na classificação dos cursos da educação profissional, constante nos Catálogos Nacionais.

**Gráfico 2: Configuração dos eixos tecnológicos nos cursos técnicos na RFEPCT – Plataforma Nilo Peçanha Ano-base 2018**



Fonte: Elaborado pela autora, com base no MEC (2019).

A Plataforma Nilo Peçanha é uma das ações para se pensar em políticas para a Rede Federal. E isso é muito importante porque, na trajetória das instituições federais de educação profissional, desde 1909, que possuem mais de 110 anos completados, não havia uma estrutura de dados pensada para uma análise da rede, muito menos ferramentas que dessem visibilidade e transparência à atuação dessas instituições.

As instituições, apesar de vinculadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação, não apresentavam qualquer articulação entre si. Antes da Lei de Criação dos Institutos Federais, as instituições federais de educação profissional agiam de acordo com a legislação vigente, porém de forma autônoma e sem uma articulação política, pedagógica e orçamentária. A ideia de “rede” trazida pela lei não foi a de homogeneização, mas a de possibilitar um compartilhamento de diretrizes, de troca de saberes e de experiências exitosas, de inovação e de fortalecimento das instituições. Como ressaltam Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas (2011):

Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. E federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica, pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extrarrede (p. 58).

Todavia, segundo Moraes (2016), é importante observar que ficar amparado somente nos marcos legais seria uma lógica ingênua, pois negligenciaria os conflitos internos de uma instituição secular. Como destaca o autor:

Ora, esta lógica ignora um saber fundamental: a construção de uma nova identidade institucional não é um ato unilateral, no qual um Estado onipotente define por Lei ou Decreto as feições de suas instituições escolares. A construção de uma identidade institucional é um processo conflituoso, no qual as expectativas das comunidades escolares também jogam papel, influenciando, inclusive, nas formas finais do texto legal (Moraes, 2016, p. 7).

Os Institutos Federais, com todos os seus problemas e contradições, possibilitaram a interiorização da educação no país, bem como ampliaram tanto o atendimento às populações, quanto as vagas das ações afirmativas, sobretudo de índios, negros e quilombolas. O que se pode constatar é que houve avanços, dentro de limitações estruturais, principalmente orçamentárias e de conciliação de classes. Assim, apesar de uma nova estruturação, essas instituições ainda convivem com diversas abordagens educacionais. Ora com aspectos conservadores, ora liberais, muitas vezes certas abordagens ainda assombram as antigas escolas técnicas e Cefets, reiterando a ideia de formação de profissionais para o mercado, para o interesse do capital, introduzindo, desse modo, ofertas descoladas dos arranjos sociais, produtivos e culturais.

#### 1.1.8.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG

O Instituto Federal de Goiás, a partir da estrutura do Cefet-GO, transformou-se em um dos Institutos Federais, por meio da Lei Federal nº 11.892 (Brasil, 2008B), sancionada pelo presidente Lula, passando a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no âmbito do sistema federal, vinculado ao Ministério da Educação. A função social dessas instituições foi ampliada, acarretando alterações na organização administrativa e acadêmica. A expansão deu-se por intermédio de uma estrutura multicâmpus, na perspectiva de que os câmpus e os cursos fossem concebidos para viabilizar o desenvolvimento local e regional, por meio de demandas educacionais, sociais e econômicas, presentes nos municípios e nas mesorregiões correspondentes. As unidades de Goiânia, Jataí, Inhumas, Itumbiara e Uruaçu foram vinculadas à nova estrutura e passaram a ser designadas por câmpus, mantendo-se o nome do município no qual estavam inseridas. Essa foi considerada a primeira fase da expansão no IFG.

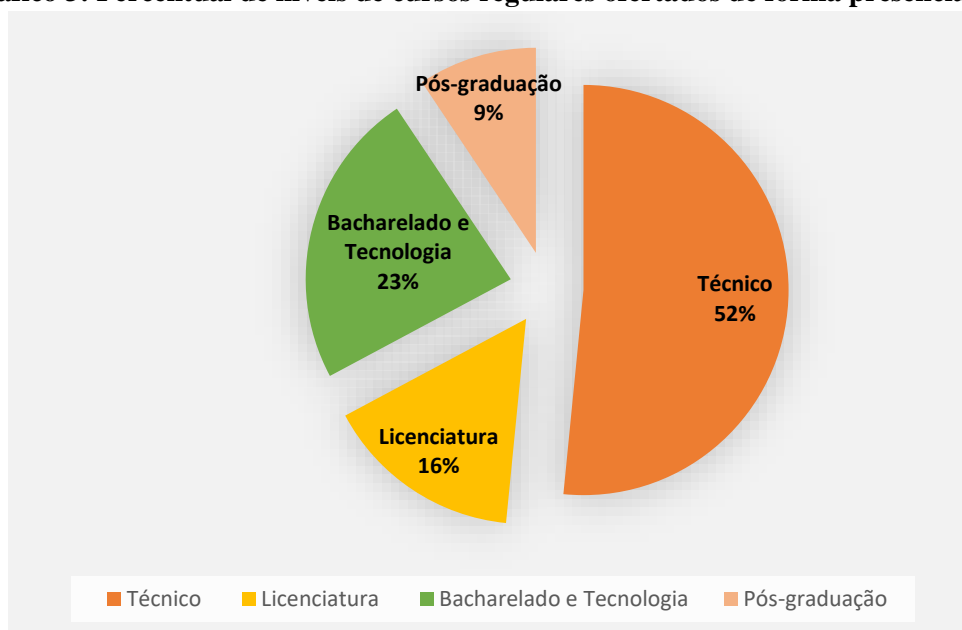
Na segunda fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foram criados o Câmpus Luziânia, Câmpus Formosa e Câmpus Anápolis, inaugurados em 2010. Em 2012 foram criados o Câmpus Cidade de Goiás e o Câmpus Aparecida de Goiânia e, em 2013, o Câmpus Valparaíso, Câmpus Águas Lindas, Câmpus Senador Canedo e Câmpus Goiânia Oeste, totalizando 14 câmpus e a unidade da Reitoria. Essa estrutura está inserida em 13 municípios e abrange duas grandes regiões demográficas: a região metropolitana e a região do entorno do Distrito Federal. Essa configuração funciona como estratégia de ação política e de transformação social, de modo a possibilitar a interação com os municípios, visando à colaboração e à intervenção, para que haja desenvolvimento local e regional. Ademais, com essa estrutura, há a possibilidade de estabelecer uma interação mais direta com o poder público municipal e manter um efetivo diálogo com outras políticas públicas. Sobre esse tipo de estrutura, Pacheco (2011) observa que:

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos por meio de audiências públicas e da escuta às representações da sociedade (Pacheco, 2011, p. 14).

O desenho institucional ou o que pode ser também considerado a identidade institucional estabelecida pela lei foi desenhado pelas ofertas de vagas condicionadas ao cumprimento de 50% das vagas para os cursos técnicos, preferencialmente, na forma integrada; 20% para os cursos de licenciatura e formação de professores; e 30% para os cursos de bacharelados, tecnologia e pós-graduação. Esse desenho poderia ser para toda a instituição, todavia, no Congresso Institucional realizado em 2011, para estabelecer o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFG de 2012-2016 (IFG, 2013), ficou definido que todos os câmpus deveriam atuar em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos, a educação a distância e os cursos de pós-graduação. Essas diretrizes foram ratificadas em 2018, quando ocorreu o Congresso Institucional. Nele, foram realizados debates sobre o Estatuto, o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) (IFG, 2018C) e sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2022 (IFG, 2018B).

Conforme dados do Sistema de Relatórios Acadêmicos do IFG – Sistema Visão (IFG, 2019), o Instituto Federal de Goiás ofertou, em 2019, 128 cursos, sendo 66 cursos técnicos que englobam os cursos técnicos integrados, os cursos subsequentes e os cursos integrados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o que corresponde a 52% dos cursos ofertados, atingindo o percentual previsto na legislação de criação dos IFs para esse nível, que é de 50%. São ofertados 20 cursos de licenciatura que correspondem a 16% da oferta, abaixo em 4% do percentual previsto em lei. São ministrados 42 cursos de nível superior; destes, 30 são de bacharelados e de tecnologias, e 12, de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, o que corresponde no total a 32%, com 2% além do previsto.

**Gráfico 3: Percentual de níveis de cursos regulares ofertados de forma presencial no IFG.**



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados do IFG (2019).



O Congresso Institucional realizado em 2012, para a construção do PPPI e do PDI (2012-2016) (IFG, 2013), estabeleceu os princípios e as diretrizes para orientar o trabalho pedagógico institucional, as políticas de ensino, a pesquisa e a extensão, as metas e as formas de interlocução com a sociedade, tanto para a formação integral dos sujeitos quanto para o desenvolvimento local e regional, em conformidade com a função social, objetivos, princípios e diretrizes institucionais.

Os compromissos firmados pela comunidade acadêmica permitiram um bom direcionamento para a instituição, que estava em sua fase de expansão e de consolidação dos câmpus. Isso permitiu ações e regulamentações adequadas à nova legislação vigente, garantindo o fortalecimento da educação profissional técnica integral de nível médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos e a consolidação na atuação na formação de professores, com a criação das licenciaturas em todos os câmpus e nas várias áreas do conhecimento.

Em 2018, foi realizado o segundo Congresso Institucional, garantindo e ampliando os princípios da participação democrática da comunidade, com ampla representação de delegados de todos os câmpus e de todos os segmentos. Nesse congresso, além do PPPI (IFG, 2018C) e do PDI (2019-2023) (IFG, 2018B), também foi objeto de discussão o Estatuto Geral do IFG. As discussões realizadas nesse Congresso Institucional resultaram na publicação dos novos documentos institucionais e aprofundaram os debates sobre a função social, os princípios e os objetivos na direção da consolidação das políticas de ensino, de pesquisa e de extensão, além de reafirmar os compromissos com as políticas voltadas para a educação inclusiva e para o respeito à diversidade.

O Instituto Federal de Goiás, desse modo, mostra uma diversificação de cursos e de modalidades, sendo uma presença marcante no interior do estado de Goiás. Contudo, percebe-se, ainda, uma luta pela democratização, com a efetiva participação dos segmentos acadêmicos internos e da comunidade externa, visando garantir o acesso por parte das camadas sociais historicamente excluídas da formação profissional e cidadã com qualidade. Apesar da luta interna pela democratização e pela garantia de uma educação pública cidadã, o contexto social e político em curso no país, marcado pelo crescimento de concepções e práticas conservadoras, de dominação de classes e de manutenção de desigualdades sociais, vem de encontro aos propósitos institucionais e redundam em variadas ameaças, tanto pelos cortes orçamentários, quanto no que diz respeito à função social e à autonomia administrativa e didático-pedagógica do IFG, assim como das demais instituições federais de ensino.

Embora haja marcos legais e diretrizes institucionais estabelecidas, internamente existe um grande campo de disputa, sobretudo a partir de visões preconceituosas e conservadoras por parte de alguns docentes, que querem atuar somente no ensino superior e no desenvolvimento da pesquisa científica, justificando, assim, a sua atuação com base somente na sua titulação, e não na função social dessas instituições. Esse tipo de posicionamento tende a desvalorizar a docência nos demais níveis e modalidades, comprometendo, inclusive, a identidade institucional, uma vez que metade das vagas ofertadas deve ser prioritariamente para os cursos técnicos.

Além disso, há também os que discordam da visão política dessas instituições e do ensino, coadunando, assim, com as lógicas e as políticas neoliberais de privatização do ensino público, do aprimoramento da exploração capitalista e das políticas de dominação de classes e da manutenção das desigualdades socioeconômicas. Como pontua Moraes (2016):

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vêm enfrentando um processo conflituoso na construção de suas identidades institucionais, sendo palco de uma tensão constante entre a secular identidade de escola técnica, representada pela oferta de formação técnica à classe trabalhadora, e a vontade de universidade, representada pelo crescimento da oferta de cursos superiores e pela defesa da implantação de um modelo de pesquisa pautado na experiência universitária. Esta tensão, embora difusa, tende a opor dois grupos polares – nativos e novatos – que representam, respectivamente, forças de manutenção e de transformação das identidades. A crise tornou-se mais sensível a partir da publicação da Lei 11.892/08, que criou os Institutos Federais e os equiparou, para fins regulatórios, às Universidades. Sua origem, no entanto, remonta a aspectos da cultura popular tradicional brasileira, dentre os quais se destaca a repulsa ao trabalho, o preconceito com a atividade técnica e a mitificação do bacharel e do doutor (Moraes, 2016, p. 10).

Verifica-se, dessa forma, que a educação pública é um campo de disputa, e a política neoliberal enxerga a educação como um objeto de mercantilização e tende a se apropriar daquilo que é público, a serviço de interesses do capital, por meio de uma lógica de privatização direta e indireta.

Dessa maneira, faz-se necessário que essas instituições atuem na capacitação e na promoção de discussões e de debates com a comunidade acadêmica, para que haja uma transformação social interna e seja ampliada a sua interação com a sociedade, de tal sorte que a defesa pela manutenção da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e por seus princípios e diretrizes não seja um ato endógeno, mas seja, sim, representada pelos vários segmentos sociais. Nesse sentido, como destaca Minghelli (2018), no âmbito dos Institutos:

[...] A ausência de progresso em algumas dimensões ou características do projeto, pode comprometê-lo de maneira irreparável. Aliás pode torná-lo numa nova instituição burocratizada dominadas pelas corporações internas, da qual o país não precisa mais.

A ausência de discussão desses elementos e mesmo a incapacidade de gerenciamento dessas novas características devem ocupar um local central do debate sobre os Institutos Federais, sob pena da massa bruta superar o ideal, mais uma vez na história (p. 165).

Apesar das ameaças diretas e indiretas sobre a educação pública em curso no país, o IFG e os demais Institutos Federais sempre foram tidos como um elemento fundamental para o desenvolvimento econômico e social da sociedade brasileira em todos os governos, sobretudo, entre os anos de 2004 a 2015, com a expansão e a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tanto na sua magnitude física quanto na composição do quadro de servidores da educação docentes e técnico-administrativos.

Analisando as questões da igualdade de gênero, não houve uma política específica para a inserção de meninos e meninas e de mulheres e homens na educação profissional, não somente no IFG, mas em toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e em todos os tempos. A inserção das meninas e mulheres foi ocorrendo de forma imbricada às transformações sociais, sem medidas ou políticas específicas para o ingresso nessas instituições de ensino. Ou seja, essa inserção estava estreitamente ligada ao contexto das lutas feministas e dos movimentos de libertação das mulheres, nos seus diferentes momentos históricos, sociais e políticos, sobretudo, a partir da década de 1960, quando os movimentos pelos direitos civis se

avultaram, num contexto crítico e emancipatório, objetivando a abertura de novas profissões às mulheres, a igualdade de direitos e a possibilidade do controle da reprodução. E é um pouco desse cenário que veremos no capítulo a seguir.



## **CAPÍTULO II: GÊNERO E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL**

Os estudos sobre gênero começaram a ser pautados nas teorias sociais a partir do século XVIII, mas foi nas primeiras décadas do século XX que eles se intensificaram. As teorias ainda se apresentavam de forma preambular, e as questões teóricas, sobre gênero, sexo, sexualidade, na sua maioria, foram construídas sob a lógica binária da oposição masculino/feminino e com uma incipiente inserção da questão feminina. Além disso, a teorização das relações sociais, sob a ótica do gênero, ficou ausente.

Nesse contexto, as pesquisas sobre gênero e pela igualdade de gênero têm suas raízes nos movimentos feministas presentes no início do século XX. Segundo Freitas e Dantas (2012), os estudos partiram da diferença entre os sexos – macho e fêmea da espécie humana – para um estudo mais complexo, que abarca o gênero e os papéis sociais historicamente desempenhados pelos sujeitos.

Observando o dia a dia, vemos que, não raro, lidamos com implicações simbólicas do masculino e do feminino ligadas às hierarquias que foram culturalmente constituídas. Um exemplo disso é o caso das palavras com sentido masculino percebidas com um sentido universal. Assim, quando a palavra é colocada no feminino, tem-se um significado específico (Beauvoir, 2016). Sobre essa questão, Saffioti (2015) defende que a língua, como um fenômeno social em constante transformação, deveria criar palavras e expressões que expurgassem o sexismo presente na maioria dos idiomas. Esse movimento, de fato, já se encontra em curso em alguns países, como no Canadá, principalmente, nas regiões de língua francesa.

Analisar as concepções do conceito de gênero e as formas como esse conceito opera é importante para a compreensão da estrutura da sociedade e para entender como são construídas as dimensões materiais e estruturais das relações de gênero nas diferentes culturas, ambientes e contextos.

Vale ressaltar, nessa perspectiva, que gênero é uma dimensão central nas relações sociais e culturais, uma dimensão rodeada de preconceitos e de desinformações. Todavia, a pesquisa, utilizando como base as teorias das ciências humanas, tanto da educação e da psicologia, quanto da história, da filosofia, da sociologia e da antropologia, pode fornecer elementos fundamentais para a compreensão e para o enfrentamento das questões práticas. De fato, à medida que o conhecimento se aprofunda e se propaga sobre essa temática, torna-se mais factível e necessária a implementação de políticas e de diretrizes que visem garantir os direitos sociais de todos e todas (Connell e Pearse, 2015).

Nesse sentido, este capítulo tem como premissa trazer as questões basilares sobre a temática de gênero, abrangendo os conceitos, a trajetória histórica e a relação com a educação e com o mundo do trabalho. A postura aqui assumida consiste em trazer a discussão à luz de autores e autoras que discutem gênero na perspectiva do contexto social e das relações sociais, por imprimirem relevância para a construção social, política, histórica e cultural dos sujeitos e por considerarem que o pensamento psicanalítico pode ser conservador e dicotômico.

## 2.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS ESTUDOS DE GÊNERO

Desde o final do século XIX e, de forma mais intensificada, da segunda metade do século XX, a psicologia teve um papel fundamental ao contribuir com a desmistificação da crença popular de que as mulheres tinham o intelecto inferior ao dos homens e, portanto, tinham menos capacidade de enfrentar situações de pressão e de decisão nos cargos de gestão. Esses argumentos, até então, eram usados para justificar a exclusão das mulheres nas universidades, bem como para defender a ausência de direito ao voto desse público. Contudo, vários testes comportamentais e cognitivos foram criados e aplicados, e nenhum deles demonstrou diferenças significativas sobre essa dicotomia biológica; pelo contrário, verificou-se e confirmou-se que as capacidades eram praticamente iguais (Connell e Pearse, 2015).

Algumas diferenças anatômicas e da fisiologia humana são percebidas entre mulheres e homens, diferenças essas que não são significativas e não hierarquizam um sexo em relação ao outro. Todavia, segundo Connell e Pearse (2015), a ênfase na diferença natural foi o que se tornou fator basilar para a defesa de padrões sociais de gênero. As ideias difundidas fortemente no século XIX, sobretudo nas culturas de origem europeia, de que as mulheres tinham intelecto inferior aos dos homens e, por isso, teriam menos condições de atuar em situações decisórias, foram fundamentais para estabelecer uma cultura de dominância dos homens na sociedade contemporânea.

Umas das linhas da teorização sobre gênero surgiu a partir da psicologia, com Sigmund Freud. No final do século XIX e início do século XX, Freud explorou a vida emocional das pessoas em busca de teorias que comprovassem que os vários problemas não estavam associados ao aspecto físico, mas, sim, ao psicológico. A sua técnica de terapia permitiu a evidenciação desses fatos. Sua teoria, na perspectiva da psicanálise, expandiu-se para além das academias e enfatizava problemas que incomodavam a sociedade. Freud, de fato, não defendeu uma bandeira feminista, mas a sua teoria tratou de pontos que foram apropriados pelas feministas e por outros autores, sobretudo no que tange à defesa do gênero como algo construído ao longo da vida. Como afirmam Connell e Pearse (2015):

A psicanálise, então mostrou que as divisões de gênero na vida adulta não eram fixadas no início da vida. Em vez disso, os padrões dos adultos eram construídos em um processo de desenvolvimento dirigido pelo conflito ao longo da vida. Essa foi uma mudança decisiva nas ideias sobre gênero. O pensamento do século XIX, inclusive o feminismo, havia aceitado como verdadeiras as características de homens e mulheres (p. 128-129).

Para Saffioti (2015), parte dessa teoria produziu também resultados deletérios, principalmente para as vítimas de abusos incestuosos, em especial as meninas. O fato de a teoria perpetrar que as relações incestuosas eram fantasias derivadas do desejo fez com que abusos familiares de pais biológicos ou de padrastos, sobre as filhas, fossem considerados, inclusive judicialmente, como um ato consensual de amor e fantasia, e não como um tipo de violência. Assim, muitos casos de violência, de abusos sexuais e de feminicídios foram ancorados em razões de ordem psicológica a partir dessa teoria.

Outra linha do movimento de produção acadêmica sobre a teorização e a complexidade das relações de gênero teve como base as teorias marxistas, a partir da investigação e da análise das opressões e das desigualdades sofridas pelas mulheres, na perspectiva das relações do sistema capitalista. Nesse sentido, gênero é analisado pela natureza das opressões a partir dos vieses econômico e de classe. Como destaca Saffioti (2015):



Dominaram no século XX dois pensamentos: o de Marx e o Freud. Ambos cada um a seu modo e em seu campo, questionavam agressivamente as sociedades em que viveram. Produziram ideias e análises, por conseguinte, subversivas, legando ambos às gerações posteriores patrimônios culturais até hoje valorizados (Saffioti, 2015, p. 19).

A apropriação das teorias marxistas, nesse contexto, tinha e tem como objetivo romper o entendimento de que a discriminação contra as mulheres é resultante, principalmente, da perversidade biológica e psicológica masculina, tidas como naturais. As teorias trazem para o epicentro da discussão o fato de que a discriminação está além dessa naturalidade e é, também, consequência das relações sociais e econômicas dentro de um sistema de interesses hegemônicos, que evidencia as desigualdades na divisão sexual e política do trabalho.

A sociedade atual é dividida em classes; portanto, a relação opressão e exploração está vinculada não somente às mulheres, mas, também, à relação de submissão de um grupo sobre o outro e à forma da exploração do trabalho no modo de produção capitalista. Todavia, antes da existência do sistema capitalista, já existiam as opressões patriarcais. O fato é que, somadas às atuais opressões do capital, essas opressões colocam as mulheres em desvantagem em relação aos homens, assim como ocorre com os negros e as negras que, historicamente, herdaram processos de opressão e exploração anteriores ao sistema econômico atual, desigualdades essas que se expressam na tríade de patriarcado, racismo e capitalismo (Silva, 2018).

Destarte, a exploração capitalista da classe feminina efetiva-se, sobretudo, quando se favorecem as opressões de gênero historicamente construídas. Assim, essa exploração potencializa a opressão e a sua própria manutenção. Nesse contexto, são consideradas formas de opressão e exploração das mulheres o fato de elas continuarem com a dupla jornada de trabalho (dentro e fora de casa), trabalhando em locais e postos de trabalhos mais precarizados, com remunerações inferiores à dos homens, com pouca representatividade em cargos de gestão e em cargos parlamentares, entre outras.

As primeiras manifestações da história do feminismo ocorreram na França, em 1789, com a Revolução Francesa, e foram seguidas pela criação da Liga das Mulheres, em 1868, e emergiram na Comuna de Paris, em 1872. A partir de então, foram sendo construídos outros movimentos de ruptura de padrões e de reivindicações por direitos políticos, sociais e sexuais; ou seja, foram surgindo movimentos pelo direito pleno de participar da vida pública, pelo direito à educação, ao trabalho, à cidadania e à igualdade salarial (Silva, 2018).

Tais movimentos se tornaram mais efetivos, na perspectiva mundial, a partir da primeira metade do século XIX, quando a discriminação feminina ganhou visibilidade, sobretudo com as lutas pelo direito ao voto, pelo acesso à educação e por determinadas profissões, no movimento conhecido como sufragista. Esse movimento possibilitou o acesso das mulheres à representação política e ampliou a aliança entre as mulheres na luta socialista e a participação nos movimentos sindicais. E isso mobilizou por várias décadas mulheres de países distintos na luta em busca da emancipação humana, da ruptura das estruturas de opressão-dominação do capitalismo e da igualdade entre os sexos. Esse movimento da história do feminismo ficou conhecido como a “Primeira Onda” e foi muito vinculado ao sufrágio. Segundo Silva (2018):

Para as mulheres, o sufrágio universal possibilitaria o acesso das mulheres à representação política e, por conseguinte, abriria a possibilidade de mudança no conjunto das leis e instituições. Além disto, a luta sufragista ampliava a aliança entre as mulheres, unificando, mesmo que temporariamente, posições políticas diferentes (p. 340).

Importa destacar que, embora o movimento fosse contra a discriminação feminina e denunciasse os mecanismos de poder e de opressão que provocavam a desigualdade entre os sexos, ele não foi suficiente para abranger todas as causas da classe trabalhadora, pois o movimento era composto, em sua maioria, por mulheres ocidentais, brancas e de classe média, não assumindo, assim, as questões das relações de classe e de raça.

No final dos anos de 1960, ocorreu a chamada “Segunda Onda” do movimento feminista, trazendo no seu bojo as preocupações sociais e políticas, a conscientização política e intelectual e as insatisfações com a segregação social e política, com a discriminação e com a opressão. Nesse contexto, o conceito de gênero passa a ser problematizado no mundo acadêmico, tanto pelos novos grupos de contestação, quanto nas publicações acadêmicas, nos livros e nas revistas. Além disso, esse conceito passa a estar presente também nas manifestações e na inserção da temática em algumas áreas do conhecimento. Um dos principais objetivos do movimento, principalmente à luz das estudiosas femininas, era o de tornar a mulher visível enquanto sujeito da sua história.

O termo gênero, nessa perspectiva, foi uma categoria de análise constituída inicialmente nos movimentos feministas americanos para designar as relações sociais entre os sexos e, posteriormente, passou a ser apropriado também pela academia. Como destaca Scott (2007):

O termo gênero faz parte das tentativas levadas pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo campo de definição, para insistir sobre caráter inadequado das teorias existentes em explicar as desigualdades persistentes entre mulheres e homens (p. 19).

Várias obras com a temática sobre gênero e feminismo foram aos poucos sendo publicadas, refletindo o momento político, histórico e social. Junto com elas, podemos citar diversas militantes acadêmicas que deram um novo sentido ao conhecimento e à visibilidade da mulher e do gênero, tais como: Mathilde Vaerting – *The dominant sex* (1921); Margaret Mead – *Sex and temperament in three primitive societies* (1935); Mirra Komarovsky – *Cultural contradictions and sex roles* (1946); Helen Hacker – *The new burdens of masculinity* (1957); Betty Friedman – *The feminine mystique* (1963); Heleieth Saffioti – *A mulher na sociedade de classes* (1969); Kate Millett – *Sexual politics* (1969); Robin Morgan – *Sisterhood is powerful* (1970); Shulamith Firestone – *The dialectic of sex* (1970). Nesse contexto, uma obra considerada revolucionária e influenciadora foi a de Simone de Beauvoir, *The second sex* (1949). Nela:

Ao se recusar tomar como dada a polaridade entre masculino e feminino, Beauvoir explorou como as mulheres se constituíam enquanto um “outro” na consciência dos homens. Em seguida, em uma série notável de retratos sociais, ela explorou as maneiras pelas quais as mulheres poderiam responder essa situação e se constituírem a si mesmas – sem escapar do gênero, o que seria impossível, mas percebendo o gênero de maneiras distintas em cada projeto de vida (Connell e Pearse, 2015, p. 132).

Refletindo ainda sobre a obra de Simone de Beauvoir, Silva (2018) pontua:

O movimento, com a forte influência do Segundo Sexo, de Simone Beauvoir (1981), e sua famosa tese de que não se nasce mulher, torna-se mulher, também recolocou em cena a desnaturalização do papel da mulher, com a centralidade na questão do direito a dispor autonomamente sobre sua própria vida mediante apropriação de seu corpo. Nesse sentido, destacamos o direito ao aborto e a uma sexualidade livre, sem a determinação heteronormativa (p. 344).

Nas décadas de 1970 e 1980, o movimento feminista ganhou amplitude para além das questões patriarcais.<sup>23</sup> Assim, outras relações foram incluídas, como gênero, etnias, papéis sexuais, as relações com o Estado, com a família e com a religião. O conceito de gênero passou a ser definido nos estudos visando: buscar a compreensão das formas das organizações sociais da relação entre os sexos; rejeitar o determinismo biológico socialmente e culturalmente defendido; e reconhecer as mulheres como sujeitos políticos.

Em 1986, a americana Joan Scott escreveu um artigo intitulado “Gender: a useful category of historical analysis”, com base em alguns conceitos pós-estruturalistas<sup>24</sup>, como, por exemplo, os de autoria de Michel Foucault<sup>25</sup>. Como destaca Louro (2014), ao analisar o pensamento de da autora, que tem como ênfase a desconstrução binária do masculino-feminino:

Joan Scott observa que é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Para ela seria indispensável implodir essa lógica (p. 35).

Saffioti (2015), mesmo contrapondo vários pontos das obras de Scott, principalmente, sobre o caráter descritivo de gênero usado como substitutivo de mulheres, reconheceu o porquê da apropriação dos textos e da relevância das contribuições da autora. Para ela:

Não se contestam algumas e grandes, contribuições de Scott, por várias razões, inclusive por haver ela colocado o fenômeno do poder no centro da organização social de gênero. Também se considera muito expressivo e valioso o fato de ela haver afirmado que a atenção dirigida ao gênero é raramente explícita, sendo, no entanto, um ponto fundamental do estabelecimento e da manutenção da igualdade e da desigualdade (p. 120).

No Brasil, há relatos de estudos sobre a temática de gênero a partir da década de 1960, mas pode-se considerar a década de 1990 como a que mais intensamente vivenciou essas discussões, sobretudo com os textos traduzidos de Joan Scott, de 1983 e de 1988. O atraso desse movimento no Brasil deve-se ao fato de que estava em curso no país o regime militar e foi a partir da década de 1980 que iniciou o processo de redemocratização e de incorporação da categoria das relações sociais de gênero como política e como tema transversal nas políticas públicas (Silva, 2018).

Na década de 1990, em meio a uma hegemonia de ofensivas neoliberais, ocorreu a chamada “Terceira Onda” do feminismo, também conhecida como pós-feminismo. Esse período teve como diretriz a redefinição de estratégias e a correção das lacunas deixadas pelas ondas anteriores, tais como a ênfase dada às mulheres brancas de classe média e a generalização do patriarcado como único elemento opressor dos sexos. Nesse contexto, a discussão dos paradigmas estabelecidos nas outras ondas como uma construção mais cultural foi iniciada, considerando, dessa forma, a micropolítica e a pluralidade das etnias, classes e gênero.

<sup>23</sup> Patriarcado é o termo utilizado para indicar a dominação, exploração e opressão das mulheres pelos homens. O termo patriarcado foi extraído da antropologia para nomear sistemas de poder masculino (Connell e Pearse, 2015).

<sup>24</sup> O pós-estruturalismo é um movimento da filosofia que se coloca como tentativa de superação do estruturalismo, uma corrente de pensamento que nasceu da linguística e desabrochou na França, principalmente nos anos 60.

<sup>25</sup> Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo, historiador, crítico literário e professor de História no Collège de France. As suas teorias abordavam a relação entre poder e conhecimento e como estes são usados no controle social. Como sintetiza Louro, “Foucault desorganiza as concepções convencionais – que usualmente remetem à centralidade e à posse do poder – e propõe que observemos o poder sendo exercido em muitas e variadas direções, como se fosse uma rede que, “capilarmente”, se constitui por toda a sociedade. Para ele, o poder deveria ser concebido mais como “uma estratégia”, ele não seria, portanto, um privilégio que alguém possui (e transmite) ou do qual alguém se “apropria” (Louro, 2014, p. 42).

Jesus e Sacramento (2014), ao analisarem algumas questões referentes à segunda onda, afirmam que:

As feministas da segunda onda adotavam o patriarcalismo e a opressão das mulheres como características principais, que as colocavam numa mesma categoria. Consequentemente, na tentativa de generalizar e colocar todas as mulheres tendo o patriarcalismo como opressor do sexo, as feministas excluem sujeitos que deveriam integrar sua teoria tais como as mulheres negras e latino-americanas (p. 198).

Indo além das discussões presentes nessa segunda onda, nota-se que, na terceira, houve uma integração maior. Nela, surgiu uma concepção que passou a considerar tanto o sexo quanto o gênero como decorrentes das relações de poder. Essa concepção viu também a importância de se compreender as trajetórias político-pessoais dos sujeitos. Sob esse prisma, em 1990, Judith Butler lançou o livro *Gender trouble*, que indicava a necessidade de reexaminar o movimento feminista.

Para Butler, a visão do movimento feminista restringia-se ao sexo como fator biológico e ao gênero como fator cultural, e o seu entendimento é de que tanto o sexo quanto o gênero são culturalmente construídos. A filósofa ainda complementa que, se o gênero fosse observado apenas pelo viés da desigualdade, ele estaria apenas ligado ao fator do patriarcado.

O movimento da terceira onda, tendo Judith Butler como uma de suas protagonistas, buscou mostrar que o discurso feminista defendido na segunda onda levava à exclusão de muitas mulheres, por não considerar as mulheres negras, pobres, lésbicas e trans e por não observar, também, que cada uma delas sofria opressões de modos distintos, sendo necessário, portanto, levar em conta as especificidades, as identidades e as várias questões das micropolíticas que as envolviam. Como destacam Connell e Pearse (2015):

O gênero é “praticável”, trazendo existência as identidades por meio de ações repetitivas, em vez de serem a expressão de uma realidade preexistente. Na abordagem de Butler, o radicalismo de gênero consiste não na mobilização em torno de uma identidade como “mulher”, mas em ações que subvertam essa identidade, quebrando a dicotomia de gênero e deslocando as normas do gênero (p. 141).

Várias foram as contribuições epistemológicas desses e de outros estudos que emergiram e que permitiram conhecer e analisar os fenômenos sociais e suas interrelações, de modo a contribuir com possíveis intervenções. Nesse sentido, como observa Scott (2007):

Além do mais, essa nova história abrirá possibilidades para reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com a visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também a classe, a raça (p. 29).

Todavia, em um contexto mundial, estava presente um processo acentuado de despolitização e de desmobilização das entidades classistas vinculadas à ofensiva conservadora da globalização. E esse processo não foi diferente em relação aos movimentos feministas, que perderam força e foram esvaziados, dando vazão para que as causas fossem apropriadas por organizações não governamentais (Silva, 2018).

Atualmente, está em curso a “Quarta Onda” do movimento feminista. Iniciada por volta de 2010, essa onda, que também é chamada de “Ciberfeminismo”, traz como elemento central o ativismo digital, voltado aos movimentos vinculados às tecnologias de informação e de

comunicação, sendo capaz de proporcionar a ampliação de diversas linhas de discussões e uma maior visibilidade e acesso em escala mundial, de forma simultânea e síncrona.

Somadas a esse movimento que ocorre mais frequentemente usando as tecnologias das redes sociais, estão as pesquisas e as publicações sobre as questões feministas e de gênero; a luta pelos direitos sexuais e reprodutivos; o combate à violência contra a mulher; e a denúncia e apuração dos casos de assédios morais e sexuais praticados, sobretudo, por gestores superiores, além de investigações sobre a misoginia e outras desigualdades de gênero (Ferreira, 2015). E é importante destacar que todas essas pesquisas estão sendo ampliadas.

Os estudos teóricos sobre gênero que se desdobram a partir desses movimentos foram e são importantes para assegurar políticas públicas e legislações de igualdade social entre mulheres e homens, principalmente nos países de maior desigualdade social, como é caso do Brasil. Contudo, apesar de muitas legislações buscarem a igualdade, ainda são necessárias novas regras jurídicas e sociais, no sentido de proteger as mulheres, em especial as negras e pobres, e as diversidades de identidades de gênero contra as violências sociais advindas de uma onda social de ódio, intolerância e radicalismo religioso.

Azeredo (1994), observando essa discussão, afirma que “é preciso considerar gênero tanto uma categoria de análise quanto uma das formas que as relações de opressão assumem numa sociedade capitalista, racista e colonialista” (p. 206). Além disso, a autora ressalta que a sociedade, em especial as gerações mais jovens, está cada vez mais cruel, com maior nível de intolerância e de rejeição aos diferentes.

Logicamente, há de se relativizar, considerando que nem tudo é uma questão de gênero. Mas, por outro lado, todas as mudanças nas relações sociais estão, de alguma forma, ligadas a essa dimensão, fazendo com que gênero não seja a mais importante, mas seja, sim, uma instância imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa que se possa colocar em movimento com a prática cotidiana. Como ressaltam Connell e Pearse (2015):

Democratizar o gênero não exige isolar a arena reprodutiva das estruturas sociais e instituições, mas, em vez disso, organizar em linhas igualitárias e inclusivas os processos sociais envolvidos na concepção, no nascimento, no cuidado com os bebês e na criação das crianças, assim como o trabalho remunerado e a representação política. Essa estratégia liga a reforma de gênero com ideias práticas de lutas democráticas em outras esferas da vida (p. 273).

Na verdade, as relações sociais ratificam a importância de se debruçar teoricamente sobre a questão de gênero, sobretudo porque as relações e as práticas continuam desiguais, opressivas e injustas. Nesse sentido, articular, discutir, debater e disseminar as teorias de gênero é fundamental para buscar e apoiar lutas democráticas que se consolidam em práticas transformadoras e emancipadoras.

## **2.2 A CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO: CONCEITOS E PRECONCEITOS**

Do ponto de vista biológico, as diferenças entre homens e mulheres manifestam-se de forma evidente e irrefutável, mas amparar-se somente em aspectos biológicos para explicar essas diferenças de comportamentos fomenta a disseminação de ideias que justificam as diferenças somente pelas características morfológicas. E isso significa dar menor relevância para a construção social, política, histórica e cultural dos sujeitos. Com esse tipo de prática,



criam-se padrões de comportamentos hegemônicos de feminilidade e de masculinidade que tendem a levar à discriminação, à injustiça e à desigualdade, os quais acabam sendo disseminados e enraizados na sociedade. Sobre essa justificação das desigualdades pela distinção biológica ou distinção sexual, Louro (2014) pontua que:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos. O debate que vai se constituir, então, por meio de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (p. 24).

No aprofundamento dessa discussão, alguns conceitos são basilares para engendrar um maior entendimento das questões sobre sexo e gênero. Nesse contexto, sexo refere-se à determinação biológica e às diferenças anatomofisiológicas do homem e da mulher; e gênero, por sua vez, refere-se às relações sociais e culturais, historicamente construídas, dos papéis atribuídos ao masculino e ao feminino. Dessa forma, gênero é o sexo social, e esse conceito passa a desconstruir as polaridades biológicas.

Se pretendemos ultrapassar as questões e as caracterizações dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas observações – do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas – baseiam-se em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Também aqui é evidente que a matriz que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, estritamente heterossexual. Desse modo, como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se “enquadrem” dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios (Louro, 2014, p. 81).

Segundo Scott (2007), o termo gênero é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos, e seu uso rejeita as justificativas biológicas, sejam elas quais forem, tanto as relacionadas à reprodução, quanto às ligadas às forças físicas. Gênero, desse modo, torna-se uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado. Além disso, indica as construções sociais do masculino e do feminino e as relações complexas de interação humana e as relações de poder. Nessa perspectiva, como ressalta Scott (2007):

O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (p. 21).

Ainda sobre essa questão, para Connell e Pearse (2015):

Não há uma base biológica fixa para o processo social do gênero. Em vez disso, o que há é uma arena em que os corpos são trazidos para processos sociais, em que nossa conduta social faz alguma coisa sobre diferenças reprodutivas. [...] O gênero é a estrutura de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais (p. 48).

O termo *gender*<sup>26</sup> (gênero), apropriado pelas feministas anglo-saxãs, num processo de ressignificação, tem exatamente esse sentido: o de rejeitar os termos como sexo ou diferença sexual. Em outras palavras, nota-se aqui a recusa do essencialismo biológico e o movimento de trazer para dentro das discussões as fundamentações sociais, políticas e históricas. Nesse sentido, Louro (2014) destaca que:

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (p. 27).

A questão biológica, desse modo, só faz sentido se ela estiver inserida num contexto social de um processo histórico. Assim, analisar algo de forma isolada levará a conclusões já implícitas de diferenças fisiológicas, ao passo que, sob a ótica apenas da análise da prática social, não se chegará a nenhuma conclusão analítica sobre as desigualdades das relações dos sujeitos.

Saffioti (2015), ao observar essa questão, considera que gênero não se resume a uma categoria de análise. Para ela, é, na verdade, um conceito aberto, geral e uma categoria histórica que pode ser concebida em várias instâncias e que não explicita, necessariamente, as desigualdades de homens e mulheres; trata-se, assim, de uma construção social do masculino e do feminino. E nesse contexto emerge a crítica de Saffioti a muitas estudiosas e militantes feministas que analisam gênero apenas pela categoria do patriarcado. O patriarcado, nesse sentido, seria uma das possibilidades de análise dentro das relações de gênero e que também estaria em permanente transformação. Como pontua Saffioti (2015):

Há, porém, feministas que veem a referida hierarquia, independente do período histórico com o qual lidam. Aí reside o grande problema teórico, impedindo uma interlocução adequada e esclarecedora entre as adeptas do conceito de patriarcado, as fanáticas pelo gênero e as que trabalham, considerando a história como processo, admitindo a utilização do conceito de gênero para toda a história, como categoria geral, e o conceito de patriarcado como categoria específica de determinado período, ou seja, para os seis ou sete milênios mais recentes da história da humanidade (p. 47-48).

Todavia, a autora não defende abandonar o conceito de patriarcado, mas considera que, quanto mais avançar a teoria feminista, mais haverá o entendimento das categorias patriarcais de pensamento em cada tempo histórico. Na verdade, para ela:

À medida que as(os) teóricas(os) feministas forem desvencilhando das categorias patriarcais, não apenas adquirirão poder para nomear de *patriarcado* o regime atual de relação homem-mulher, como também abandonarão a acepção de poder paterno do direito patriarcal e o entenderão como direito sexual (Saffioti, 2015, p. 59).

Diante desse cenário, verifica-se que as relações de gênero são construídas socialmente e sofrem variações de acordo com os contextos sociais, expressando relações diversas entre homens e mulheres. Dessa forma, a identidade do sujeito é instituída pelas relações de gênero. Assim, embora vivamos em uma sociedade falocêntrica, centrada na representação da

<sup>26</sup> O termo foi emprestado da gramática. Em última instância, vem de um radical que significa “produzir” (generate/gerar) e deu origem a palavras que significam “tipo” ou “classe” (genus) em diversas línguas (Connell e Pearse, 2015, p. 45).

fertilidade e da masculinidade, e com a repetição de estereótipos socialmente constituídos e redundantes, é importante observar que as construções das relações de gênero estão sendo feitas e refeitas cotidianamente.

Silveira Filho (2013), analisando a construção dos processos que diferenciam homens e mulheres, destaca que:

Na construção de um processo que diferencia homens e mulheres embasando tratamentos díspares em função da anatomia, citamos o fato de que, se as meninas são constantemente encaminhadas para a repetição de um modelo de feminilidade que reflita um ideal calcado nas figuras da mãe e da esposa ideais, fato que lhes limita e restringe as possibilidades asseguradas às suas subjetividades, no que tange à educação masculina, aos meninos são impostos controles pedagógicos relativos aos seus comportamentos e fantasias, que os fazem crescer achando que todos os demais são da forma como lhes dizem que deveriam ser. Quando não conseguem se comportar de maneira adequada para suprir as expectativas do engessamento patriarcal e machista, sentem-se problemáticos e diferentes. Como não são estimulados, como as meninas, a compartilhar seus mundos internos e seus consequentes anseios, tendem a reforçar e engrandecer o modelo vigente (p. 68).

Os papéis sociais, efetivamente, são constituídos de acordo com o contexto social, cultural e histórico e trazem a perspectiva de que o gênero pode ser alterado à medida que os contextos se modificam. Entretanto, na maioria das sociedades, ainda há uma divisão de trabalho baseada em padrões masculinos e femininos, que associa e delega aos homens atribuições da esfera pública. Contudo, para as mulheres, é delegado o que está associado à esfera privada da vida doméstica vinculada à reprodução e ao cuidado das crianças (Vianna e Ridenti, 1998). Nesse contexto, para Saffioti (2015):

Não há, pois, possibilidade de se considerarem interesses das duas categorias como apenas conflitantes. São, com efeito, contraditórios. Não basta ampliar o campo de atuação das mulheres. Em outras palavras, não basta que uma parte das mulheres ocupe posições econômicas, políticas, religiosas etc., tradicionalmente reservadas aos homens. Como já se afirmou, qualquer que seja a profundidade da dominação-exploração da categoria mulheres pela dos homens, a natureza do patriarcado continua a mesma. [...] Já em uma ordem não patriarcal de gênero a contradição não está presente. Conflitos podem existir e para este tipo de fenômeno há solução nas relações sociais de gênero isenta de hierarquias, sem mudanças cruciais nas relações sociais mais amplas (p. 114).

Sendo assim, percebe-se que gênero é uma estrutura social, multidimensional, a qual faz parte da constituição da identidade dos sujeitos. Louro (2014), sobre essa questão, afirma que a identidade é (re)constituída das diversas relações não instáveis e das práticas sociais e culturais. Destarte, a autora reitera que as identidades são plurais, múltiplas, se transformam ao longo da vida e se identificam socialmente e historicamente como masculinas e femininas. Em suas palavras:

Compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classes, de gênero, etc.– constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse “empurrado em “diferentes direções” (p. 28).

Nessa perspectiva, a identidade é a forma como a pessoa identifica o seu pertencimento a uma categoria de gênero, a qual não vem estabelecida geneticamente; ela é construída e modificada socialmente, conforme as novas situações que são criadas nas práticas humanas cotidianamente. Ainda segundo Louro (2014):

Quando afirmamos que as identidades de gêneros e as identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois polos; pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras (p. 53).

Saffioti (2015) ressalta, sobre essa questão, que há uma grande confusão conceitual a respeito de identidade, diferença, igualdade e desigualdade. Quando nos regimes democráticos muitos bradam insistentemente por igualdade social, não significa que todos os membros da sociedade devam ser iguais, mas significa que é preciso uma luta por direitos iguais. Dessa forma, não se trata de buscar igualdade nas identidades, mas de diminuir as contradições e os conflitos gerados pela desigualdade. Nas palavras da autora:

Habitualmente, à diferença contrapõe-se à igualdade. Considera-se, aqui, errônea essa concepção. O par da diferença é a identidade. Já a igualdade, conceito de ordem política, faz par com a desigualdade. As identidades, como também as diferenças são bem-vindas (Saffioti, 2015, p. 39).

Scott (1995) considerou importante abordar essa questão afirmando que a igualdade é uma noção política, e quando é evidenciada, presume-se que há diferença, pois não faria sentido buscar ou reivindicar igualdade para sujeitos que são idênticos.

Nesse contexto, Santos (2003) reflete sobre a importância e necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (p. 56).

Diante disso, apresenta-se o sexismo; outro termo também utilizado para se referir à discriminação fundamentada no sexo, sobretudo quando se refere à discriminação sofrida pelas mulheres. Assim, segundo Méndez (1999):

Da mesma forma, há autores e autores que optam por usar o vocábulo sexismo quando se trata de mencionar as discriminações de subestimação e subordinação que as mulheres sofrem em decorrência de seu pertencimento ao sexo feminino. Dentro de nosso ambiente cultural, tem-se empregado ambos os termos, gênero e sexismo, para tentar mostrar que a maioria dos objetos, características e funções que diferentes culturas e sociedades têm se associado como sendo suas, são o resultado da peculiaridade dos processos culturais, mas que, de forma alguma, são consistentes de um determinismo biológico ou fisiológico (p. 197).

Para Saffioti (2015), sexismo não é somente uma ideologia; é também uma estrutura de poder, a partir da qual as mulheres sempre estão em desvantagem. Por esse viés, nessa estrutura, as mulheres seriam socializadas a partir da ordem patriarcal de gênero. Com isso, seriam poucas as que iriam questionar sua inferioridade social. Além disso, sob a égide dessa estrutura, muitas

mulheres seriam machistas de modo estrutural, sendo, desse modo, atravessadas pelo machismo da sociedade, que ratificaria e apoiaria o poder dos homens sobre as mulheres. Como destaca Saffioti, “embora as mulheres não sejam cúmplices dos patriarcas, cooperam com eles, muitas vezes inconscientemente, para a perpetuação do regime” (p. 68-69).

Pensando nessas estruturas e nas relações engendradas por ela, Hartmann (1979) acrescenta que as relações de hierarquia existentes, criadas e mantidas entre os homens, a forma solidária e de cumplicidade que são constituídas nas relações entre eles favorecem a manutenção do *status quo* e o controle sobre as mulheres.

O fato é que, para a discussão conceitual desta pesquisa, considerar-se-á o conceito de gênero por ser mais amplo que o de patriarcado. Este último marca a presença masculina; aquele analisa a primazia aos homens e às mulheres, de acordo com as possibilidades da dominação-exploração e das relações dessas duas categorias sociais em cada tempo histórico (Saffioti, 2015). Além disso, compreende-se que a igualdade não é dada e não é natural, mas é construída nas relações entre homens e mulheres, e não na sua oposição. Como observa Saffioti (2015):

O exposto permite verificar que o gênero é aqui entendido como muito mais vasto que o patriarcado, na medida em que neste as relações são hierarquizadas entre seres socialmente desiguais, enquanto o gênero compreende também relações igualitárias. Dessa forma, o patriarcado é um caso específico de relações de gênero (p. 126).

Segundo Saffioti (2015), a luta pela promoção de direitos iguais não deveria ser levada a cabo somente por mulheres, pois alimentaria ainda mais a engrenagem da exploração/dominação. Nas palavras da autora:

O empoderamento individual acaba transformando as empoderadas em mulheres-álibi, o que joga água do moinho (neo)liberalismo: se a maioria das mulheres não conseguiu uma situação proeminente, a responsabilidade é delas, porquanto são pouco inteligentes, não lutaram suficientemente, não se dispuseram a suportar os sacrifícios que a ascensão social impõe, num mundo a elas hostil (p. 121).

Refletindo sobre essa questão, Connell e Pearse (2015) pontuam que:

Um projeto de “desgenerificação” para o feminismo baseando-nos na percepção de que esse objetivo assume com muita rapidez que o gênero implica desigualdade e que não valoriza suficientemente a diversidade cultural e social. Nossa preferência é por uma democratização das relações de gênero e das teorias de gênero (p. 288).

Na verdade, o conceito de gênero defendido por Connell e Pearse (2015) baseia-se na mesma linha de pensamento da democracia, no sentido de perseguir a igualdade de participação social, política, econômica e de respeitar os sujeitos socialmente construídos. Nessa perspectiva, o gênero independe do sexo, assim como não se reduz a ele. E aqui se percebe um vínculo orgânico inseparável. De fato, a não subordinação das mulheres e a igualdade de gênero e de raça também não se darão somente por meio de políticas públicas, mas a partir de uma luta conjunta da massa trabalhadora e, de forma imbricada, entre classe, gênero, raça e, ainda, articulada com outros movimentos sociais. Seguindo esse sentido, esse conceito, a saber, o de gênero, será a base da linha de reflexão deste estudo.



## 2.3 GÊNERO E EDUCAÇÃO

No contexto educacional, visando a uma formação humana, crítica, reflexiva e emancipatória, vários são os paradigmas emergentes que passam a ter significância no currículo escolar, tais como: meio ambiente, direitos humanos, relações étnico-raciais, diversidade cultural etc. E de forma mais recente, alguns paradigmas têm sido os estudos de gênero e sexualidade, cujo objetivo é proporcionar discussões de modo a romper com os preconceitos de uma sociedade patriarcal e falocêntrica, na tentativa de promover a igualdade de gênero.

Entretanto, percebemos que essa temática, apesar de latente no ambiente escolar, ainda recebe uma relevância quase insignificante, sobretudo pelo preconceito e pelo despreparo da comunidade acadêmica em lidar com temas que podem ser polêmicos e que podem ir de encontro aos próprios valores socioculturais e religiosos tradicionais. Contudo, entendemos que é na escola que se tem um espaço privilegiado para reflexões e discussões sobre as questões da construção da identidade dos sujeitos, seja ela social, política, cultural, tanto do masculino quanto do feminino.

Dentro de uma perspectiva multiculturalista, a escola deveria se opor às ideologias dominantes e trabalhar a partir de conteúdos que descentralizassem a ideia de indivíduo universal e, assim, consequentemente, a diversidade seria a tônica na formação das novas gerações.

A educação de maneira geral e a educação escolar em particular tendem a reforçar e a legitimar a visão essencialista de natureza humana e os modelos de homem e de mulher como decorrentes do mesmo princípio, na medida em que o homem é apresentado como portador de qualidades e potencialidades superiores às da mulher. Diante desse cenário, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas, assim como problematizar as teorias que baseiam e orientam essas práticas. Como observa Louro (2014):

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentido nossos/as alunos/as dão ao que aprendem (p. 68).

Percebe-se, assim, que a escola pode não só ratificar as concepções de gênero e de sexualidade socialmente construídas, como também pode produzir novas relações de poder. Assim, ainda de acordo com Louro (2014):

[...] se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas ela também “fabrica” sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecermos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para interferir na continuidade dessas desigualdades (p. 89-90).

### 2.3.1 Políticas de igualdade de gênero na educação brasileira

Conforme visto no capítulo anterior, no Brasil, as mulheres não tiveram a equidade de acesso à mesma escolaridade que os homens. Na época do Império, a escolaridade, quando recebida, era realizada na maioria das vezes por meio de estudos na própria residência, conduzida pelos preceptores e tinha como objetivo preparar as meninas para o casamento com conhecimentos que facilitariam a vida doméstica e a vida social.

Outra opção de formação era ofertada nos conventos e restringia-se à evangelização, para seguir a vida religiosa ou dar apoio à catequização e à aprendizagem de prendas domésticas. Percebe-se que a formação se dava numa perspectiva de uma extensão da função maternal, sendo realizada de forma restrita e funcionalista e não visava à formação integral das mulheres, numa perspectiva emancipatória.

Para os meninos, a educação foi dada inicialmente pelos jesuítas e, depois, foi estabelecida nas primeiras escolas que pertenciam às igrejas, sobretudo as confessionais católicas. Nesse período, o magistério também era uma profissão mais para os homens, mas foi se feminizando ao longo dos anos, a partir da inserção das mulheres solteiras e, de forma mais intensa, nos primeiros anos escolares, corroborando a visão socialmente construída de que a escola de educação infantil e fundamental era uma extensão do lar, e a professora, uma representação materna.

Com a vinda da Família Real para o Brasil em 1808, teve início a educação laica para o sexo feminino, na capital federal, no Rio de Janeiro, por intermédio de senhoras oriundas de Portugal, da França e da Alemanha. Elas, além das prendas domésticas, passaram a ensinar às mulheres, principalmente, as das camadas economicamente superiores, rudimentos de aritmética e de língua portuguesa.

Essa situação foi paulatinamente sendo modificada com a permissão para que as meninas tivessem acesso aos estudos, especialmente nas escolas criadas somente para esse público, cujo quadro docente também era composto somente por professoras. Nesse momento, ampliava-se a necessidade de formar as mulheres para o magistério e, principalmente, para os estudos iniciais.

Em 1827, foi aprovado na Câmara o projeto da Comissão de Instrução que, pela primeira vez, tratava da questão de gênero, incluindo a obrigatoriedade das meninas de aprenderem um ofício. Nas palavras de Fonseca (1986):

As artes femininas apareceram, assim, na legislação brasileira de ensino, antes das profissões próprias do sexo masculino. E logo surgiram com caráter compulsório e sob forma prática de trabalhos de agulha, enquanto a parte destinada aos meninos referia-se a estudos teóricos de geometria, mecânica, agrimensura e desenho técnico, sem nenhuma indicação de aprendizagem prática (p. 138).

Conforme já relatado no capítulo anterior, a reforma do ensino primário e secundário no município do Rio de Janeiro, ocorrida em 1879, previa a prática manual de ofícios para os meninos e atividades com agulhas para as meninas. E isso manteve o paradigma da dicotomia a respeito da formação de homens e de mulheres, com cursos voltados para atividades domésticas e artesanais.

No ano de 1885, foi inaugurada a primeira escola mista que admitia a presença de meninos e meninas, entre os cinco e catorze anos: a Escola Imperial Dom João VI. Nela, eram oferecidos, preferencialmente, aos filhos dos ex-escravos, o ensino fundamental e o ensino profissional em

concomitância com ofícios voltados para o atendimento ao setor agrícola ou para a fabricação de produtos, na área de sapataria, alfaiataria, selaria e carpintaria.

A implantação da escola mista foi estabelecida baseada nos princípios da coeducação dos sexos, de modo que meninos e meninas ficassem integrados em um mesmo ambiente, na perspectiva de uma formação igualitária. No entanto, a maioria das escolas apenas promoveu a convivência dos grupos, mas não foi capaz de promover alterações internas, quiçá na sociedade, pois o modelo de caráter androcêntrico estava presente nas aulas, nos materiais didáticos e no ambiente escolar.

O início do século XX foi marcado por uma série de propostas para ampliar o número de escolas e para organizar de forma mais eficiente a educação brasileira, com algumas iniciativas que davam atenção às questões da escolarização das meninas e das mulheres. Entretanto, ainda estava em curso no país uma cultura hegemônica, segundo a qual a mulher precisava mais de conhecimentos de base moral e doméstica para se dedicar à família e à criação de filhos. Portanto, a educação feminina não previa nem possibilitava a alteração da função social da mulher. Todavia, vale ressaltar que, mesmo assim, foi por meio dessas possibilidades, ainda que restritivas de formação, que a mulher foi buscando novos espaços de atuação e de participação laboral ou social, para além do lar e da igreja.

Madsen (2008), refletindo sobre essa questão, pontua que a escola sempre reproduziu práticas que confirmam ser ela mesma um espaço que corrobora as desigualdades de gênero. Em suas palavras:

No acesso a diferentes disciplinas e carreiras, na divisão de tarefas dentro e fora de sala de aula entre os/as alunos/as, os/as professores/as, entre os campos disciplinares de ensino/aprendizagem e de estudo, entre a equipe da escola de maneira geral, nos livros e materiais didáticos, nas relações entre os atores da comunidade escolar, na violência presente nas escolas, na representação e na participação política. Estão presentes também na elaboração dos currículos, na escolha de conteúdos e na maneira como esses conteúdos são apresentados e desenvolvidos (p. 24).

Nessa perspectiva, nota-se que a escola também contribuiu e contribui para a segregação sexual, exercendo ação distintiva, principalmente ao separar os sujeitos em ambientes distintos escolares ou salas de aulas. Desse modo, na práxis cotidiana, ao longo dos anos, foram utilizadas diversas formas de ordenamento e hierarquização de separação de meninos e meninas. Refletindo a respeito das escolas femininas, Louro (2014) destaca que:

As escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens prendadas, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos. [...] Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua “marca distintiva” sobre os sujeitos (p. 66).

Além disso, observa-se que a escola reforçou outras práticas, como se pode observar no caso da docência na educação infantil e fundamental, cuja maioria dos professores foi e continua sendo constituída por mulheres. Isso remete à crença de que esse ofício é uma ocupação estritamente feminina. Contudo, o mesmo fato não ocorre nos níveis educacionais secundários e superiores, nos quais a presença masculina é marcante. Nesse sentido, Louro (2014) observa que:

Professoras foram vistas em diferentes momentos, como solteironas ou tias como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos (Louro, 2014, p. 104).

A partir dos anos de 1970, o papel das mulheres foi ganhando espaço, importância e poder na esfera social, política, econômica e doméstica. O movimento feminista transformou-se em um movimento organizado, tornando-se pauta política e força no meio acadêmico, mormente no mundo capitalista ocidental. Aos poucos, a mulher começou a ganhar espaço em atividades fora do lar, na maioria dos casos nas áreas de educação, comércio, escritórios e hospitais, em cargos considerados secundários e, na maioria dos casos, subordinados aos dos homens.

Os movimentos sociais e sindicais pela educação pública no Brasil, na década de 1980, e as mudanças geradas pelas legislações e por reformas curriculares, didáticas e pedagógicas, na década de 1990, que tinham como objetivos centrais ampliar o acesso e a universalização da educação brasileira, em todos os níveis e modalidades, foram fundamentais para transversalizar as agendas de gênero e das desigualdades sociais na pauta dos direitos humanos.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) consagrou a igualdade entre homens e mulheres quanto às obrigações e aos direitos, assim como garantiu o direito universal à educação e estabeleceu a promoção da educação como fundamental para a redução das desigualdades sociais. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) ratificou e garantiu esses direitos na educação brasileira.

Outra agenda importante foi o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (Brasil, 2001), no final da década de 1990, que estabeleceu metas e compromissos para a educação brasileira, inserindo, nesse contexto, a temática da diversidade, gênero e relações étnico-raciais. Além disso, o PNE e o Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007A) articularam-se com os projetos da Organização das Nações Unidas intitulados “Educação para Todos” e “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio” (ONU, 2015).

Contudo, é importante destacar que essas políticas educacionais, apesar de progressistas, focaram mais o acesso universal baseado na dimensão do sexo e não tiveram uma perspectiva de gênero. Além disso, não houve interlocução com outras políticas públicas. Desse modo, apesar dos avanços da política educacional brasileira nesse período, a ausência de vinculação com outras políticas não permitiu que se adentrasse em outras dimensões. Tal fato se deu porque foi seguida uma lógica dos documentos e das agendas dos organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Embora tenha definido parâmetros universais para a melhoria dos indicadores educacionais e, ainda, tenha expressado que o acesso à educação de meninas e moças seria eficaz no combate à pobreza, nota-se que essa lógica não levou em consideração a desigualdade de gênero em outros campos sociais (Rosemberg e Madsen, 2011).

Entretanto, foi a partir dessa política educacional estabelecida no final do século XX que as políticas de gênero e as agendas sobre a questão ampliaram-se, mais precisamente a partir do início dos anos 2000, com as discussões de políticas públicas específicas para as mulheres. Pode-se referenciar, nessa perspectiva, a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres<sup>27</sup> em 2003, pelo governo da Presidência da República, cuja atribuição era estabelecer políticas públicas para a melhoria da vida das mulheres brasileiras.

---

<sup>27</sup> A Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SNPM) está vinculada no atual Governo (2019-2022) ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Um dos programas que fomentou a política de permanência educacional e, consequentemente, a ampliação do tempo de estudos da população brasileira foi o Bolsa Escola, que começou a ser implantado em alguns estados, como São Paulo, e no Distrito Federal, na década de 1990, e no ano de 2001 tornou-se um programa nacional.

Esse programa, estabelecido pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), tinha como objetivo incentivar a permanência na escola e acabar com os auxílios materiais doados às pessoas carentes. O programa estabelecia um valor financeiro para a família, de acordo com o número de filhos, a fim de que essa unidade familiar pudesse adicionar recursos à sua renda, tanto para melhoria da alimentação das crianças, quanto para a compra de materiais escolares. Em 2003, o Programa Bolsa Escola foi incorporado ao Programa Bolsa Família, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011). Além do auxílio financeiro à escola, o programa incorporava outros auxílios, como o auxílio gás e o cartão alimentação. Um dos critérios obrigatórios para o direito e a permanência do auxílio era o de a criança estar matriculada e frequentando a escola.

### **2.3.2 O espaço da escola como espaço político nas relações de gênero**

A escola é um espaço social interligado à sociedade; é, também, um espaço gerador de conflitos, de lutas e de disputas e que pode optar por reproduzir as estruturas sociais preconceituosas e patriarcais ou fomentar reflexões críticas, de modo a evitar os preconceitos de um sexo sobre o outro. Conforme constata Louro (2014), “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (op. cit., p. 89).

O espaço escolar, nessa perspectiva, é também um espaço político, um local de disputas e que deve repensar, sobremaneira, a sua prática, a fim de não reproduzir as mesmas lógicas das desigualdades e das hierarquias opressivas socialmente constituídas. Esse espaço deve, ainda, contribuir para a configuração de uma comunidade acadêmica crítica, reflexiva e autônoma e para a promoção de uma política de igualdade de gênero, que reflita no cotidiano escolar e que possa ultrapassar outras barreiras, como as do mundo do trabalho.

A escola pode-se transformar em um espaço privilegiado para a promoção da igualdade de gênero, ao inserir essa prática nos currículos e no dia a dia e ao promover debates com o envolvimento do coletivo acadêmico. Embora seja importante ressaltar que não será apenas na escola que se dará a construção das identidades dos sujeitos, é fundamental perceber que a educação escolar é uma ferramenta primordial nesse contexto.

Contudo, observando o cenário atual, percebe-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à educação para a diversidade, tanto no que tange às questões de gênero, quanto no que se refere às relações étnico-raciais e às identidades sexuais<sup>28</sup>, mesmo em um espaço acadêmico que é, supostamente, mais democrático, progressista e dinâmico. São necessárias construções diárias e permanentes, considerando que as ações isoladas e pontuais pouco ou quase nada contribuem para a política de igualdade de gênero e para o enfrentamento das mais variadas formas de violências, preconceitos, assédios e discriminação.

A educação é um direito social e fomenta o processo de formação cidadã e humana e a garantia dos direitos humanos. A cidadania, nesse sentido, está presente quando o sujeito está engajado política e socialmente e é consciente dos direitos humanos. Assim, esse sujeito sabe usufruir de suas prerrogativas e, ao mesmo tempo, tem ciência da garantia ao bem-estar de

---

<sup>28</sup> Identidade sexual é a forma como o sujeito vive e percebe a sua sexualidade, com parceiros(as) do mesmo sexo, de sexo oposto, de ambos os sexos e até mesmo sem parceiros(as).



todos. Ou seja, nesse contexto, tem-se uma pessoa vivendo, de fato, o Estado Democrático de Direito e, como observam Santos e Thürler (2013), tendo ao seu dispor:

O gozo pleno do Estado Democrático de Direito, isto é, a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político, assim como, garantir a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, conforme prevê a Constituição Federal de 1988 (p. 119).

A questão de gênero no Brasil tem sido um campo de disputa, disputa essa conduzida, principalmente, pelas forças políticas e religiosas conservadoras. Essas forças relacionam e cerceiam a discussão de gênero somente à luz da identidade sexual, sob o argumento de que essa temática estaria ameaçando desintegrar o modelo de família tradicional, procurando fugir de qualquer discussão sobre as lutas das mulheres contra a opressão social.

Uma das facetas dessa cultura conservadora é o movimento da “Escola sem Partido”, uma política ideológica de controle e de opressão ao pensamento crítico, que se alimenta da atual crise moral e econômica em curso no país. Trata-se de um movimento que nega a liberdade do direito de cátedra e impõe a perseguição política e ideológica contra os direitos e a liberdade de ensino e de aprendizagem. São ideias hegemônicas que concebem a educação como um processo de higienização. Esse movimento, que vem sendo construído desde o início dos anos 2000, se encorpou com amplitude nacional a partir de 2016, em pleno estado de golpe, ganhando adeptos na sociedade civil e política, de tal sorte que projetos de leis a ele relacionados foram formulados e aprovados nas esferas municipais, estaduais e federais. Refletindo sobre esse movimento, Frigotto (2016) pontua que:

Ao pôr entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto, que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente (p. 12).

O sistema educativo acompanha mudanças de caráter político, econômico e social de um país, o que provoca alterações constantes na educação. Decisões externas, nessa perspectiva, também afetam a educação e provocam efeitos em diversos níveis de ensino, sobretudo quando são apresentadas comparações de indicadores entre os países. Observando essa questão, Louro (2014) pontua que:

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos (p. 88).

Nesse sentido, observa-se que é importante as escolas avançarem para além desses indicadores de eficiência e de agendas internacionais e protagonizarem, desse modo, práticas que versem pela igualdade, e não pela competitividade.

A escola, atualmente, passa a ser operacionalizada dentro de uma realidade histórica universal e neutra, em que homens e mulheres são tratados indistintamente e regulados socialmente por medidas ditas democráticas, legais e de mérito. Nesse cenário, de acordo com Rocha e Carrera (2016), discussões sobre educação, democracia, coeducação e escola mista parecem equivalerem-se, muitas vezes escondendo ou minimizando as desigualdades de gênero ou cooperando para a condução de uma escola de caráter androcêntrico. Como destacam as autoras:

[...] torna-se fundamental que as escolas e outros espaços educativos observem, explicitem o conhecimento construído teoricamente e socialmente sobre feminismo e gênero, visando torná-los referências para as novas gerações e de reflexão para as demais, no sentido de construção de uma maneira que apreenda o passado, modificando-o a serviço presente e continuidade futura, em bases igualitárias reais (p. 34).

Rocha e Carreira (2016) afirmam que a produção científica e social sobre gênero e educação no Brasil avançou consideravelmente nos últimos anos e assimilou diversas abordagens e enfoques teóricos epistemológicos, todavia a mesma dinâmica não ocorreu com as políticas e os planos educacionais para a igualdade de gênero. Nas palavras das autoras:

O mesmo não se pode dizer sobre as políticas e planos educacionais quanto à mobilização desses saberes para a superação dos elementos estruturais que fazem perdurar a hierarquia dos homens sobre as mulheres. De fato, os assuntos relativos às discussões sobre feminismo e/ou gênero no Brasil, ainda não se constituíram como campo de saber discutido amplamente na escola básica e superior e ainda não adquiriram lugar como corpo de preocupação central de formação humana e social, embora as questões de gênero e do intergênero estejam emergindo de forma cadente nesses espaços e precisando de uma cuidadosa sistematização formativa (p. 24-25).

De fato, as escolas têm buscado alterar as situações e as práticas que levam às desigualdades, sejam elas de gênero e de classe ou étnico-raciais. Com isso, elas procuram romper barreiras na perspectiva de uma prática educativa plural, não discriminatória e não sexista. Mas é importante que essa ação da escola esteja baseada nos pilares do conhecimento, nas políticas públicas e na vontade política da comunidade acadêmica. Nesse sentido, é essencial que toda comunidade acadêmica tenha clareza de que essas questões sobre gênero são dinâmicas, estão emergidas em todo mundo e buscam, principalmente, a garantia dos direitos humanos, menos violência e menos injustiça social e econômica, para constituir, assim, uma sociedade tolerante que possa conviver com a diversidade de forma socialmente harmônica.

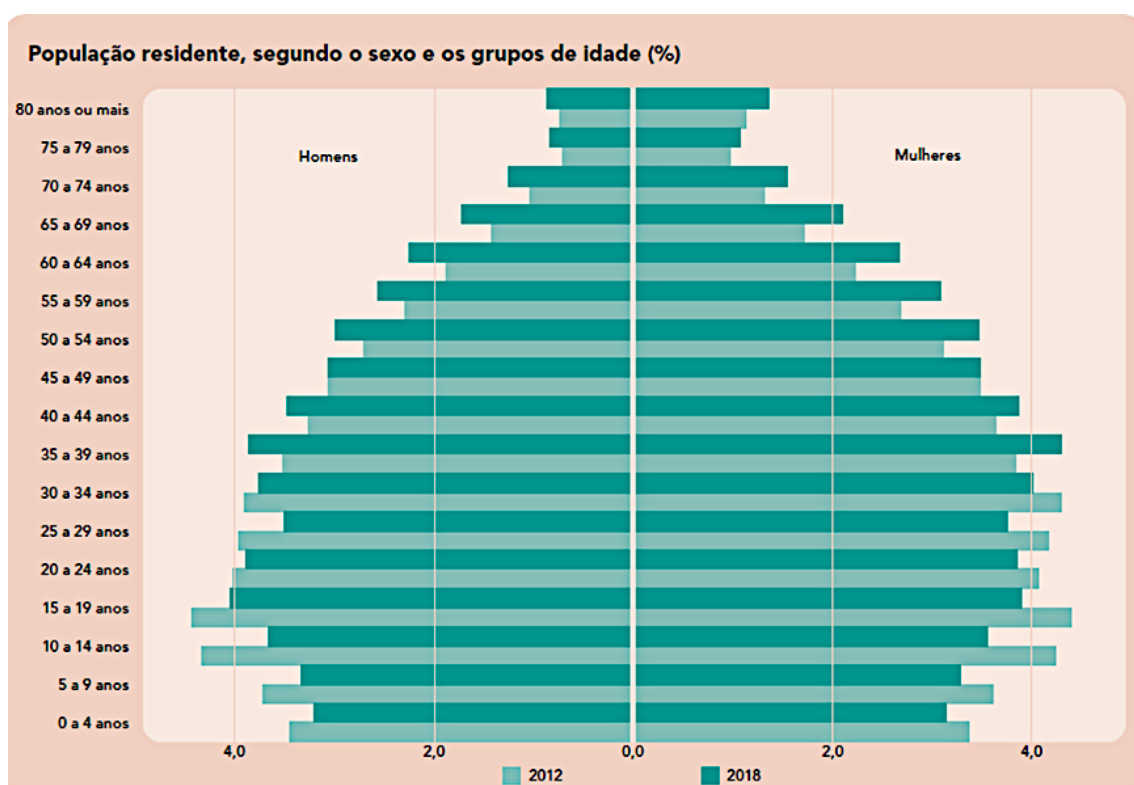
### **2.3.3 Estatísticas recentes sobre gênero e educação no Brasil**

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o órgão responsável pelas estatísticas oficiais. Além de apresentar dados, informações e a visão completa e atualizada do país, para atender às necessidades das esferas governamentais federal, estadual ou municipal, o IBGE provê dados para os mais diversos segmentos da sociedade civil. A produção e a análise das informações geográficas e estatísticas do país e a divulgação de estudos e indicadores sociais que possam, sobretudo, balizar as políticas públicas nacionais são algumas das atribuições desse instituto.

A população brasileira, em 2018, foi estimada em aproximadamente 210 milhões de habitantes, residentes em 5.570 municípios, nos 26 estados e no Distrito Federal, divididos em cinco regiões geográficas: Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul (IBGE, 2019A). A Região Sudeste é a mais populosa, seguida pela Região Nordeste, Região Sul e Região Norte.

Segundo o IBGE (2019A), na análise por idade da pirâmide, percebe-se uma tendência de alargamento do topo, com tendência de envelhecimento populacional, com a redução tanto de homens quanto de mulheres em todas as faixas etárias de 0 a 34 anos de idade. Essa população é composta, em sua maioria, por pessoas brancas, seguidas das pardas e negras, e a maioria é de mulheres, em quase todas as faixas etárias.

**Figura 6: População brasileira residente, analisada por sexo e grupos de idade comparada 2012/2018**



Fonte: IBGE (2019A).

Apresenta-se a seguir uma série de análises estatísticas sobre gênero e educação, além da correlação entre educação e a questão da ocupação laboral. O objetivo é, a partir desses dados, compreender o cenário das desigualdades sociais, para que seja possível pensar em políticas públicas que possam garantir os direitos e promover a igualdade de gênero.

Como destaca o documento de estatísticas de gênero e indicadores sociais das mulheres no Brasil, produzido pelo IBGE (2018A):

As estatísticas de gênero devem refletir, segundo informações do *Manual de Gênero da Divisão de Estatísticas das Nações Unidas (United Nations Statistics Division – UNSD)*, as questões relacionadas aos aspectos da vida de mulheres e homens, incluindo as suas necessidades específicas, oportunidades ou contribuições para a sociedade. Em todas as sociedades, existem diferenças entre o que é esperado, permitido e valorizado em uma mulher e o que é esperado, permitido e valorizado em um homem. Estas diferenças têm um impacto específico sobre mulheres e homens em todas as fases da vida, e podem determinar, por exemplo, diferenças na saúde, educação, trabalho, vida familiar e no bem-estar geral de cada um. Produção de estatísticas de gênero implica, portanto, a desagregação de dados individuais por sexo e outras características, de forma a revelar essas diferenças e desigualdades, e na investigação de questões específicas que afetam um sexo mais do que o outro (p. 2).

As análises do IBGE foram feitas por meio de comparações entre indicadores educacionais de homens e mulheres, por ocorrerem diferenças sistemáticas entre eles. Essa análise realizada a partir do monitoramento e das desigualdades educacionais entre homens e mulheres é chamada de hiato de gênero, uma expressão oriunda do termo anglo-saxão *gender gap*. Como explicam Beltrão e Alves (2009):

O hiato de gênero (*gender gap*) na educação ocorre quando existem diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres. É uma medida útil para evidenciar as desigualdades no acesso à escola entre os sexos. Na maior parte do século XX, o hiato de gênero na educação brasileira ocorreu porque as taxas de alfabetização e os demais níveis de educação dos homens eram superiores aos das mulheres. Segundo as abordagens de gênero, as diferenças nos níveis educacionais não decorrem de características biológicas, mas sim das condições históricas e estruturais da conformação de cada sociedade. Em quase todos os países do mundo as mulheres sempre tiveram maiores barreiras no acesso à escola. Alguns conseguiram derrubá-las, mas em outros ainda há uma longa batalha pela frente (p. 125).

No Brasil, há evidências empíricas nas pesquisas e nos dados oficiais do IBGE de que o acesso à educação de meninos e de meninas na educação básica e de mulheres e de homens na educação superior tem sido equivalente, diferentemente da permanência e do êxito. De fato, a permanência e êxito e o nível de escolaridade das mulheres têm-se elevado em escala contínua, sobretudo nos últimos 30 anos.

De acordo com os dados do IBGE (2019B), referentes à Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD Contínua<sup>29</sup> – 2016 a 2018) divulgada em 2019, que teve como objetivo retratar o panorama educacional da população do Brasil, a taxa de analfabetismo vem diminuindo a cada ano, de forma lenta, mas gradativa, em todos os itens analisados por grupo de idade, por sexo e por cor, tanto no grupo de mulheres quanto no grupo de homens.

Um dado importante mostra que o analfabetismo no Brasil está diretamente relacionado à idade. Desse modo, quanto mais jovem for o grupo analisado, menor é o percentual de analfabetos. Para os estudos do IBGE, o analfabetismo está relacionado àquelas pessoas que,

<sup>29</sup> A Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do IBGE investiga as condições do mercado de trabalho do país a partir de uma amostra com mais de 210 mil domicílios, distribuídos por cerca de 3.500 municípios. Essa amostra é visitada, a cada trimestre, por cerca de dois mil agentes de pesquisa. A PNAD Contínua levanta informações cruciais sobre os trabalhadores do país, inclusive sobre aqueles sem vínculo de trabalho formal. Trata-se de uma das pesquisas mais avançadas do mundo, que segue as recomendações dos organismos de cooperação internacional, em especial da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Desde 2012, sua coleta está totalmente digitalizada.

ao serem entrevistadas, informam não saber ler nada ou quase nada e/ou informam não saber escrever um bilhete simples. Em 2018, para o grupo de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo foi de 6,8%, correspondendo a 11,3 milhões de brasileiros analfabetos. Para o grupo de idade de 60 anos ou mais, a taxa foi de 18,6%.

Quando são comparados os dados de 2016 a 2018, percebe-se que houve redução da taxa de analfabetismo, tanto para o grupo de homens, quanto para o grupo de mulheres, com uma diminuição de aproximadamente 300 mil pessoas. Os resultados indicaram que, apesar do grande número de analfabetos no Brasil, houve um maior acesso à educação pelas gerações mais novas. Contudo, mesmo assim, ainda não foi alcançada a meta intermediária do Plano Nacional de Educação, que era de 6,5% de analfabetos em 2015. A erradicação, em 2024, é a meta final desse plano. Todavia, de acordo com os estudos e os indicadores, esse objetivo tende a não ser atendido.

**Figura 7: Taxa de analfabetismo referente aos anos 2016 a 2018 por idade**



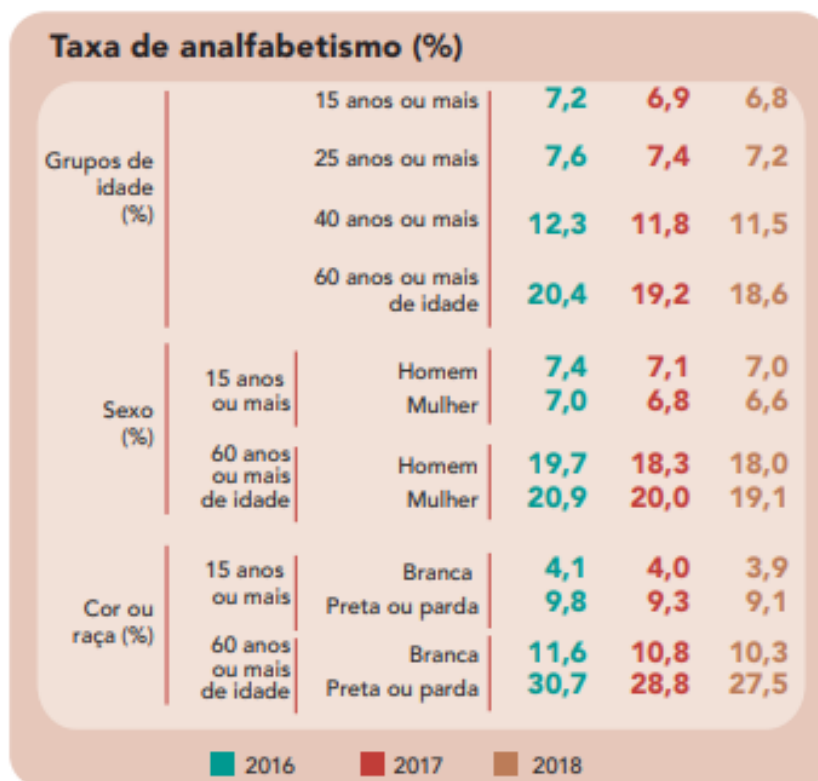
Fonte: IBGE, (2019B).

A análise do IBGE (2019B) realizada por grupo de idade e por sexo, em 2018, mostrou que o analfabetismo foi menor no grupo de mulheres de 15 anos ou mais nos três anos analisados (2016, 2017 e 2018), com índice de 6,6%, no grupo das mulheres, e 7,0%, no grupo dos homens.

Quando a análise inseriu o fator cor ou raça, apresentou-se uma disparidade considerável do analfabetismo entre as pessoas brancas e as pretas ou pardas. A taxa, de fato, foi bem maior entre homens e mulheres de cor ou raça negra, com 9,1%, em 2018, no grupo de negros com 15 anos ou mais; já no grupo de brancos, na mesma faixa etária, a taxa foi de 3,9%. Nota-se que o percentual ainda foi maior na comparação entre o grupo de 60 anos ou mais de idade. Neste, em 2018, o índice foi de 27,5% de pessoas pretas ou pardas analfabetas contra 10,3% de brancos na mesma faixa etária. Observa-se que, apesar do avanço das políticas públicas que visam diminuir as desigualdades étnico-raciais, os dados mostraram e ratificaram que as oportunidades educacionais ainda são distintas para esses grupos na realidade brasileira.

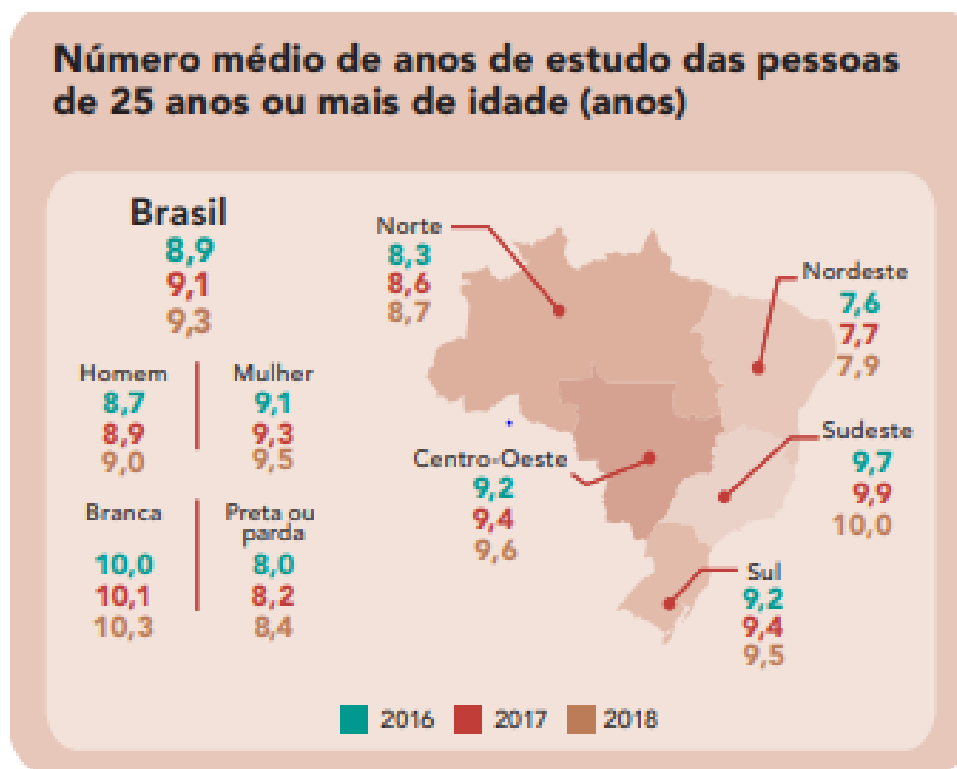


**Figura 8: Taxa de analfabetismo referente aos anos 2016 a 2018 por grupo: idade, sexo, cor ou raça**



Fonte: IBGE (2019B).

Nos dados referentes ao ano de 2018 (IBGE, 2019B), na análise do indicador da média de anos de estudo da população brasileira, foi registrado que, para o grupo de 25 anos ou mais, em duas regiões do Brasil, a média foi inferior aos 9 anos obrigatórios da educação básica (Fundamental I e II): 8,7 anos de estudos na Região Norte; e 7,9 anos na Região Nordeste, enquanto a média brasileira foi de 9,3 anos. Embora haja um aumento frequente desse indicador, o aumento da média tem ocorrido de forma lenta. Assim, caso se mantenha o ritmo desse crescimento, em 20 anos o cenário apresentar-se-á mais favorável, com um acréscimo de três anos na média de estudos da população brasileira (Figura 9).

**Figura 9: Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais por região brasileira**

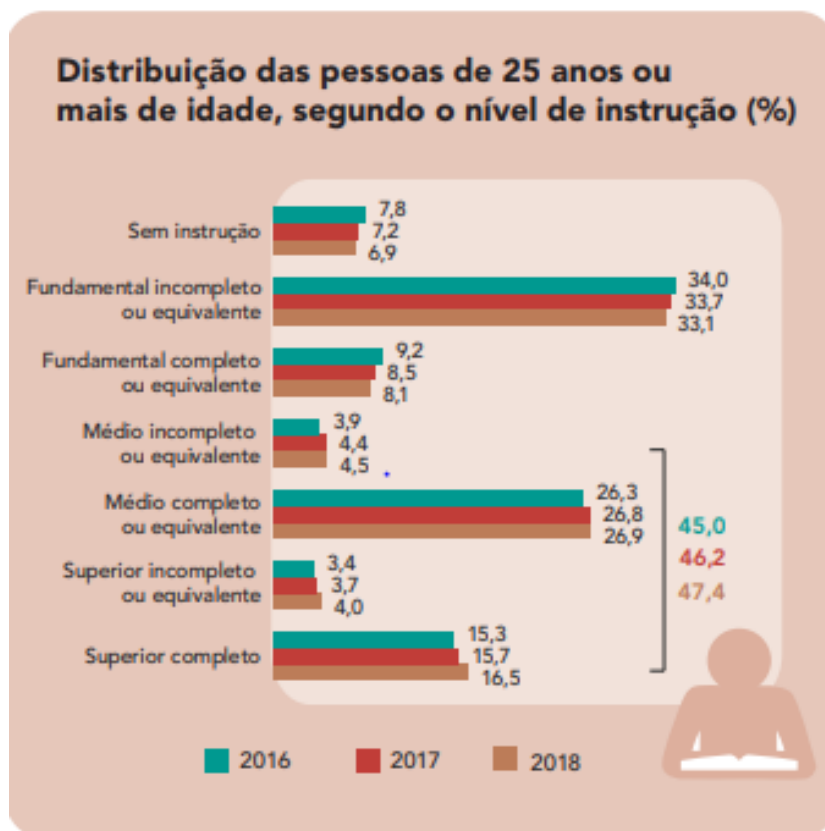
Fonte: IBGE (2019B).

Na análise dos dados de 2018 referentes ao nível de instrução<sup>30</sup> da população brasileira, cujo indicador examina o nível de escolaridade, independentemente do tempo de conclusão, consta que 6,9% da população brasileira com 25 anos ou mais de idade não tinham instrução; 33,1% não concluíram o ensino fundamental; 8,1% da população tinham o fundamental completo; 4,5% tinham o curso médio incompleto; 26,9% tinham o curso médio completo; 4% tinham o superior incompleto; e 16,5% tinham o curso superior. Numa representação geométrica desse cenário, a escolaridade do Brasil teria forma piramidal. Assim, a base representaria a maioria da população com baixa escolaridade; e o topo representaria a minoria que consegue acesso e êxito em um curso superior.

Na análise realizada referente aos dados de 2018, tendo como base a população de 25 anos ou mais de idade que concluiu pelo menos a etapa do ensino básico obrigatório (até o ensino médio) e levando em consideração a distribuição por sexo, evidenciou-se que as mulheres tinham uma escolaridade maior do que os homens na mesma faixa etária. Desse modo, de acordo com os dados, 49,5% das mulheres possuíam o ensino médio completo, enquanto o índice dos homens foi de 45%.

<sup>30</sup> O nível de instrução é o indicador que capta o nível educacional alcançado por cada pessoa, independentemente da duração dos cursos por ela frequentados. Como as trajetórias educacionais das pessoas variam ao longo da vida, esse indicador é mais bem avaliado entre aquelas pessoas que já poderiam ter concluído o seu processo regular de escolarização, em geral, em torno dos 25 anos (IBGE, 2019B, p. 3).

**Figura 10: Nível de instrução das pessoas de 25 anos ou mais de idade em 2016 a 2018**

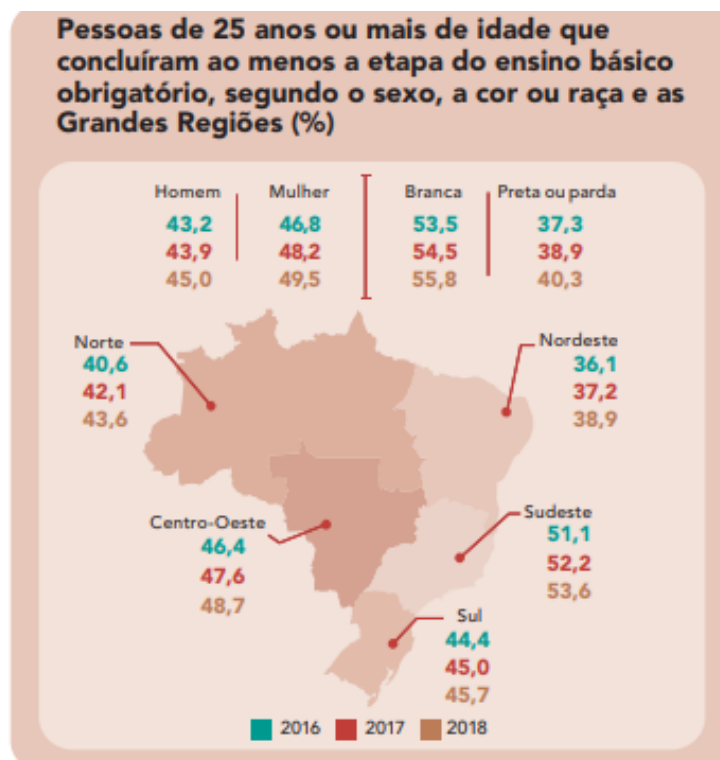


Fonte: IBGE (2019B)

Analisando o mesmo indicador por cor ou raça, nota-se que 55,8% da população branca de pessoas de 25 anos ou mais concluíram ao menos a etapa do ensino básico, enquanto o índice para a população preta ou parda é de 40,3%. Observando por região brasileira, nota-se que a Região Sudeste apresentou o melhor percentual quanto à população que concluiu pelo menos o ensino médio: 54,6%. O Nordeste, por sua vez, foi o que apresentou o menor índice: 40,3%.

Na mesma lógica, as mulheres brasileiras de 25 anos ou mais possuíam um número médio de estudos maior do que os homens na mesma faixa etária. No Brasil, a média geral em 2018 foi de 9,3 anos, sendo 9 anos para os homens e 9,5 anos para as mulheres. Em comparação com os anos anteriores, essa média vem crescendo 0,2 ponto percentual por ano, mas com um maior crescimento entre as mulheres (Figura 11).

Outra diferença considerável que se manteve em todas as análises educacionais referentes ao indicador cor ou raça foi a de 2 anos entre os brasileiros de cor branca e os de cor parda ou negra. Apesar do aumento de 2 pontos percentuais por ano para a população de cor parda ou preta, essa diferença deve manter-se por alguns anos, visto que o mesmo aumento também ocorreu com a raça branca. Ou seja, não há uma previsão de quando haverá a igualdade de condições para os homens e mulheres da cor parda ou preta, considerando que o crescimento vem sendo equânime.

**Figura 11: Pessoas de 25 anos ou mais de idade que concluíram o ensino médio de 2016 a 2018**

Fonte: IBGE (2019B).

O atraso escolar<sup>31</sup> e a taxa de evasão são indicadores muito importantes na análise dos dados da educação brasileira e, mesmo que nos últimos anos tenha sido registrada uma melhora desses indicadores, infelizmente eles estão presentes em todos os níveis e modalidades da escolaridade. A mesma situação ocorreu na análise dos indicadores que levam em consideração a heterogeneidade dos grupos de pessoas por gênero e cor ou raça e entre as regiões brasileiras.

O abandono escolar pode ser considerado como um dos problemas mais graves de qualquer sistema educativo, em qualquer nível ou modalidade de ensino. Esse assunto tem sido recorrente em discussões nos congressos educacionais, e vários pensadores e teóricos que estudam o fenômeno têm observado que um dos fatores de risco do abandono é o fator gênero. No entanto, ainda são ínfimos os estudos associados a essa questão. Nas investigações existentes, são apontados vários fatores estruturais para esse abandono. O primeiro deles refere-se ao contexto escolar, segundo o qual a falta de infraestrutura adequada, a ausência de capacitação didática e pedagógica do docente e a falta de apoio pedagógico, com a inexistência de equipe multiprofissional dotada de pedagogos, psicólogos e assistentes sociais, entre outros, podem ser elementos causadores desse abandono.

Além dos fatores escolares, também fazem parte do contexto os aspectos estruturais externos, isto é, a segurança pública, a mobilidade urbana, a saúde pública e a moradia. E, por fim, há os fatores estruturais pessoais e familiares, que envolvem saúde, desmotivação, dificuldade de aprendizagem, condição socioeconômica, relações familiares, entre outros. É importante observar que, na maioria dos casos, esses fatores não estão isolados. Na realidade, nos casos de abandono, têm-se, não raro, fatores múltiplos, entrelaçados e com muitas variáveis

<sup>31</sup> O indicador “atraso escolar” representa a razão entre o número de estudantes com idade prevista para estar cursando uma determinada etapa de ensino (incluindo também as pessoas nessa faixa que já concluíram pelo menos essa etapa) e a população total na mesma faixa etária (IBGE, 2019B, p. 4).

sociológicas presentes. Por essa razão, para sanar o problema, é preciso uma análise mais complexa, o que dificulta a contextualização e uma ação política mais enfática. A evasão escolar, nesse contexto, é um problema de caráter multidimensional, por isso as políticas educacionais para tratar essa problemática não podem ser generalistas e excludentes.

Em vários estudos mundiais, nota-se que a evasão escolar é mais predominantemente masculina. Nesse sentido, torna-se cada vez mais pertinente investigar o comportamento diferencial dos estudantes com atenção ao gênero. Segundo Casqueiro e Navarro (2010), o melhor desempenho e permanência das mulheres no sistema educativo pode ser justificado, entre outras razões, como uma forma de proteção diante de uma discriminação iminente que elas enfrentarão no mundo do trabalho. E um dos fatores que ainda é recorrente para o abandono masculino é a variável renda, que obriga a entrada precoce dos jovens no mundo laboral, principalmente no modelo de família cujo pai está ausente e nos locais em que há menor condição econômica.

Há, também, os fatores secundários, os pessoais relacionados ao projeto de vida, gênero, entre outros e que, segundo Rodriguez e Blanco (2015), podem oferecer explicações mais amplas do que os fatores de relação entre rendimento e condição socioeconômica. Os estudos das diferenças de rendimento entre sexos têm mostrado uma capacidade de superar o efeito dos contextos sociais de origem. Os fatores de gênero podem oferecer explicações mais amplas do que as teorias da escolha racional e do capital humano, que reforçam a ideia da capacidade produtiva individual e que culpabilizam o sujeito por suas ações sem a análise de todo o contexto.

Ainda sobre essa questão, Rodriguez e Blanco (2015) afirmam que, à medida que os estudantes avançam na escolaridade, perdem mais força as relações com o ambiente familiar sobre as questões da permanência e êxito escolar. Além disso, segundo as autoras, os elementos relativos às condições sociais e psicológicas de jovens e adolescentes são mais incorporados para oferecer explicações sobre o abandono precoce.

De acordo com os dados PNAD Contínua 2016-2018 (IBGE, 2019B), em relação à taxa de frequência escolar líquida<sup>32</sup> ajustada, entre 15 e 17 anos de idade, as mulheres tiveram uma vantagem considerável sobre o nível de instrução em relação aos homens. A diferença foi de 10 pontos percentuais na comparação por sexo. Segundo esses dados, 74,4% de mulheres nessa faixa etária estavam matriculadas ou já haviam concluído o ensino médio, contra 64,5% dos homens.

Na comparação por cor ou raça, nota-se que 76,5% das pessoas de 15 a 17 anos da raça ou cor branca estavam matriculadas no ensino médio, contra 64,9% das pessoas da cor preta ou parda. A Região Sudeste obteve o maior percentual de jovens frequentando o ensino médio, com 76,4%; o Nordeste, por sua vez, teve o menor percentual de frequência escolar líquida em 2018, com 61,3%. Esse dado ratifica as desigualdades regionais brasileiras em todos os indicadores.

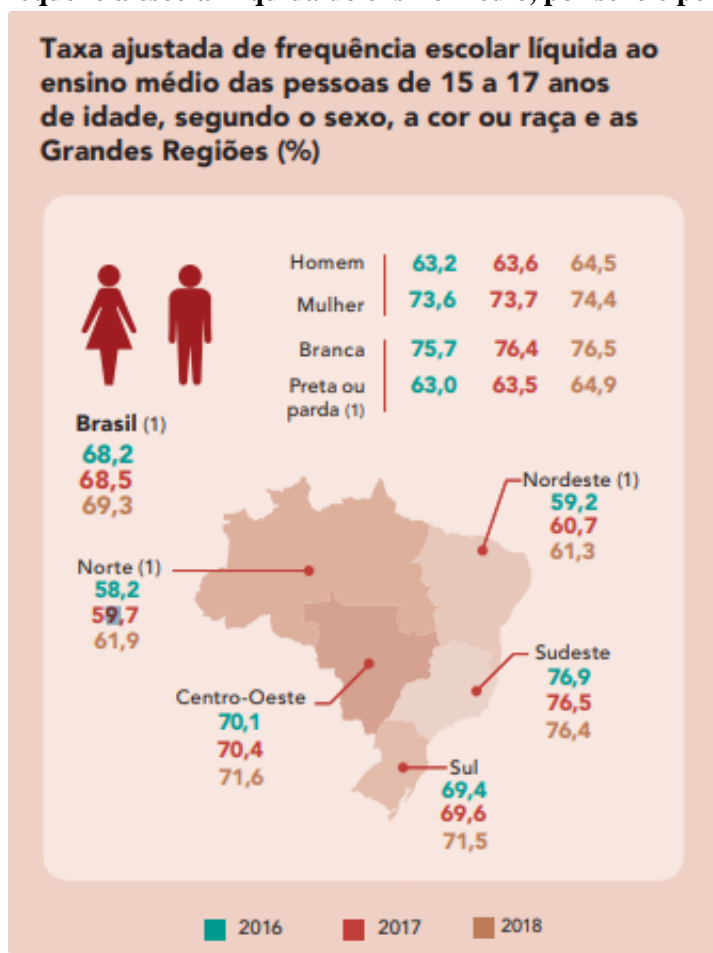
Os resultados apontados pelo IBGE (2019B) revelaram que as mulheres tiveram êxito escolar maior do que o dos homens e que o fator cor/raça também foi preponderante na análise da permanência na escola, tanto para as mulheres quanto para os homens negros, incorporando mais um elemento na desigualdade educacional. Na verdade, esses dados reforçam a importância de políticas sobre a inclusão e o ingresso, como a política de cotas, que visa garantir vagas nos processos seletivos para o ingresso nas universidades públicas e nas instituições

<sup>32</sup> Taxa de Frequência Escolar Líquida Ajustada é o indicador que mede a relação entre o número total de homens e mulheres por faixa etária e que traz o número dos que estão frequentando as escolas e dos que obtiveram êxito. O resultado da análise desse indicador levará ao número de mulheres e homens que estão com atraso escolar, o que pode ser por repetência ou por evasão.



federais de ensino e, também, garantir vagas nos concursos públicos para servidores públicos. Tais medidas, de fato, vêm ao encontro das políticas de democratização (Brasil, 2012B).<sup>33</sup>

**Figura 12: Taxa de frequência escolar líquida do ensino médio, por sexo e por grupos de idade**



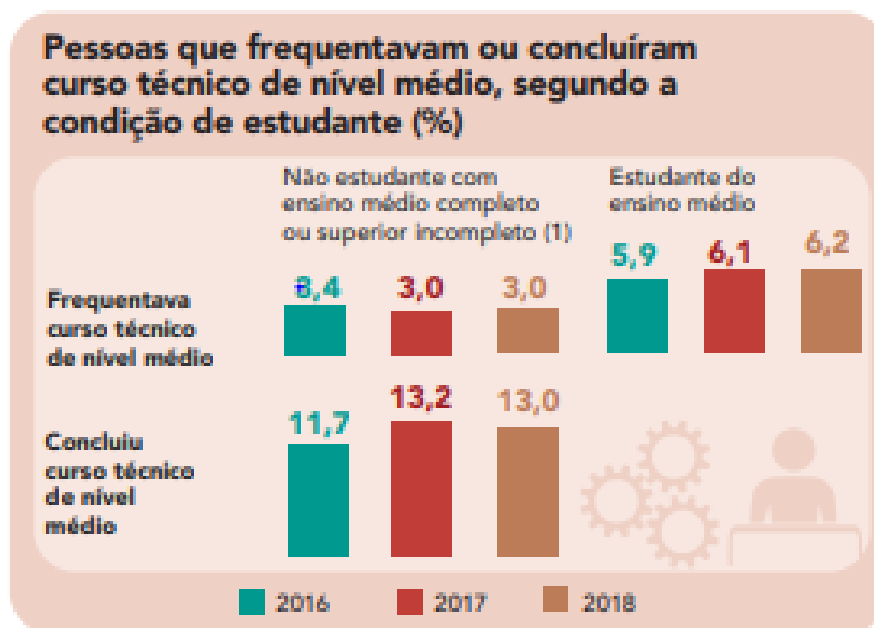
Fonte: IBGE (2019B).

Embora os dados apresentados mostrem o aumento da escolaridade das mulheres e da superioridade do êxito em todos os níveis de escolaridade sobre os homens e o crescimento das mulheres na População Economicamente Ativa (PEA), é importante destacar que esses indicadores não representam o fim das desigualdades e do desequilíbrio salarial entre homens e mulheres, cuja análise será apresentada ainda neste capítulo.

Com relação à educação profissional, que é o objeto deste estudo, dos 9,3 milhões de estudantes que frequentavam o ensino médio em 2018, apenas 6,2% estavam matriculados em cursos técnicos, algo equivalente a 580 mil pessoas, sendo 6,3% de homens e 6,1% de mulheres. Isso mostra um desprestígio dessa modalidade no Brasil, ratificando uma cultura secular segundo a qual a educação técnica profissional está vinculada à população de baixa renda e predestinada a atender as necessidades do mercado de trabalho, conforme foi discutido no capítulo anterior.

<sup>33</sup> A Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 regulamenta o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Conhecida como Lei das Cotas, é uma importante ferramenta para garantir o acesso, às instituições federais, de pessoas de baixa renda que estudaram em instituições públicas e dos pretos, pardos e índios. Essa Lei visa à democratização do acesso ao ensino superior e à redução das desigualdades sociais (Brasil, 2012B).

Figura 13: Pessoas que frequentavam ou concluíram curso técnico de nível médio



Diante de certos dados apresentados, percebe-se que o acesso à educação e o bom rendimento educacional das mulheres criaram uma falsa ideia de que esses aspectos superariam também a desigualdade de gênero dentro das escolas e, conseqüentemente, solapariam as desigualdades fora da escola. No entanto, não é o que está em curso. Na verdade, as políticas e as metas específicas para a igualdade de gênero ficaram em segundo plano nas políticas educacionais. Nesse sentido, vale ressaltar, também, que, apesar do aumento da escolaridade das mulheres e da superioridade do êxito em todos os níveis de escolaridade sobre os homens, esses indicadores não representam o fim das desigualdades e do desequilíbrio salarial entre homens e mulheres, assunto que será discutido ainda neste capítulo.

Todavia, é importante considerar que a reversão do hiato de gênero na educação brasileira foi uma conquista marcante para as mulheres, sobretudo nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI. E essa reversão pode vir a contribuir para desconstruir esse mesmo hiato em outras dimensões, como o acesso aos cargos de gestão no mercado de trabalho e a equidade na renda e nas representações parlamentares.

## 2.4 O GÊNERO, PATRIARCADO E O MUNDO DO TRABALHO

As mulheres, de forma gradativa aos tempos e às culturas, foram inserindo-se no mundo produtivo para além das atividades exercidas no próprio lar, sejam como serviçais domésticas, camponesas, nas fábricas, nas escolas, nos ateliês de costura, nos espaços para os cuidados da saúde e nos pequenos comércios. Não obstante, essa inserção vem ocorrendo em um cenário de muitas desigualdades e disparidades entre os gêneros e indicam que as mulheres têm menos probabilidade de participar da força de trabalho, de estarem inseridas em postos de trabalhos mais remunerados e de estarem assumindo cargos de gestão.

De acordo com estudos sobre as perspectivas sociais e do emprego realizadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2018), apontam que nos últimos vinte anos tem

sido positiva a participação das mulheres no mundo do trabalho e que há uma maior conscientização de que o desenvolvimento socioeconômico e a redução da pobreza só avançarão mediante iniciativas de igualdade de gênero. A Agenda 2030<sup>34</sup> (ONU, 2015) é uma dessas ações que visam garantir o desenvolvimento sustentável com emprego pleno, produtivo e com remunerações justas e iguais para os homens e mulheres, conforme estabelecidas no Objetivo 5 que trata da Igualdade de Gênero.

Os objetivos relativos à igualdade de gênero são pensados de forma transversal aos demais objetivos do Plano de Ação, visando o combate às discriminações e violências de gênero e no empoderamento de mulheres e meninas na participação política, na economia e em outros espaços de decisão, de modo a contribuir com a promoção do desenvolvimento sustentável. Para esse objetivo estão propostas as seguintes metas:

- 5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte;
- 5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos;
- 5.3 Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas;
- 5.4 Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais;
- 5.5 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública;
- 5.6 Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão;
- 5.a Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais;
- 5.b Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres;
- 5.c Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis (ONU, 2015)

Entretanto, os dados ainda não são satisfatórios e apontam situações distintas quanto ao acesso da mulher ao mercado de trabalho e à qualidade do emprego. Além disso, são apontadas diferenças significativas quanto à participação das mulheres no emprego nos países mais desenvolvidos e nos países em desenvolvimento, sobretudo com mais mulheres desempregadas e em empregos informais, com menos direitos sociais e previdenciários.

Em 2018, a taxa mundial de desocupação das mulheres foi de 6%, sendo maior em aproximadamente 0,8% do que a taxa dos homens. E a taxa de participação das mulheres na força de trabalho ficou em 48,5%, com uma diferença de 26,5 pontos percentuais abaixo da

---

<sup>34</sup> Agenda 2030 é um documento adotado por 193 países, membros da ONU, visando o Desenvolvimento Sustentável em 15 anos – 2015-2030. Os países comprometeram-se em tomar medidas transformadoras através de um plano de ação com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS e 169 metas.

taxa dos homens (OIT, 2018). Esses dados mostram que 4 vezes mais homens estão trabalhando como empregados do que as mulheres, o que ratifica a percepção de que as perspectivas da participação da mulher em situação de equidade ainda estão longe de se concretizarem no mundo do trabalho.

Culturalmente, no mundo, há mais homens como líderes nacionais, tanto nos cargos máximos dos países, quanto como líderes das áreas econômicas. Nesse sentido, de uma forma geral, poucas são as mulheres que podem ser vistas como representantes na política. Na verdade, são vários os países nos quais nunca houve uma mulher como chefe de governo ou como liderança representativa. Esse cenário não é diferente do que é encontrado no mundo dos negócios, no qual 95% de homens estão liderando. Como observam Connell e Pearse (2015):

As mulheres são partes substanciais da População Economicamente Ativa (PEA), sobretudo nos empregos menos valorizados. Elas se concentram em postos de serviços – envolvidas em funções ligadas ao trabalho confessional ou administrativo, ao atendimento ao consumidor (telemarketing), à limpeza, à merenda, ao setor alimentício terceirizado e a outros tipos de trabalhos relacionados ao cuidado, como educação básica ou enfermagem. Em alguma medida, as mulheres também estão bem presentes na indústria de chips e componentes eletrônicos pois supostamente têm “mãos ágeis”. Apesar de a divisão detalhada das funções consideradas masculinas ou femininas ser bem mais variada em diferentes partes do mundo, é comum que os homens predominem na indústria “pesada”, na mineração, em transportes ou qualquer trabalho que envolva uma máquina que não seja de costura. Em todo o planeta, os homens são a maioria da força de trabalho em cargos de gestão, contabilidade, no direito e em profissões técnicas, como engenharia e postos ligados à computação (p. 32-33).

Segundo Morgan (2002), a ênfase na lógica dos valores organizacionais continua mais centrada no masculino do que feminino e domina as formas tradicionais das organizações produtivas. Desse modo, os papéis que exigem necessidade de comportamento mais agressivo são destinados e exercidos por homens, por estes serem considerados dotados de características baseadas na racionalidade. Nesse cenário, as mulheres, com características relacionadas à emoção e à subjetividade, ocupam os papéis relacionados a essa natureza.

De acordo com Connell e Pearse (2015), em geral as mulheres ocupam cargos e funções mal remuneradas e recebem uma média salarial inferior ao que os homens recebem. É fato que, em alguns países, a desigualdade é maior do que em outros; no mundo árabe, por exemplo, somente um quarto (1/4) da população das mulheres é economicamente ativa. Nos países dos continentes africano e asiático, há uma desigualdade salarial maior, considerando que, segundo as legislações vigentes, o turno de trabalho é menor do que o dos homens, o que também é um dos fatores que aumenta a chance de desemprego das mulheres ou a ocupação de postos de trabalho pouco remunerado.

Segundo os dados brasileiros de 2018 obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD 2018) realizada pelo IBGE (2019C), o rendimento médio mensal de todos os trabalhos das mulheres tem se mantido inferior ao dos homens, mesmo em um cenário no qual as mulheres têm o nível de escolaridade superior ao dos homens. Segundo o IBGE (2018), de 2012 a 2018, o cenário pouco se modificou com relação à discriminação salarial das mulheres no mercado de trabalho no Brasil.

O rendimento médio mensal, calculado pelo IBGE (2019C), é a soma de todos os trabalhos remunerados de uma pessoa e, no Brasil, esse rendimento gera um salário médio das mulheres de R\$ 1.978,00 contra R\$ 2.491,00 dos homens. Mesmo nas ocupações com maior nível de

instrução, persistiram os rendimentos desiguais. Desse modo, fica evidenciado que a desigualdade salarial é persistente. Isso ratifica as desvantagens histórica e culturalmente herdadas do patriarcado, ou seja, as desvantagens oriundas da opressão e da desvalorização, assim como da sociedade capitalista que reforça as desigualdades.

**Tabela 8: Rendimento médio habitual do trabalho principal da população de 25 a 49 anos de idade ocupada, por sexo, segundo os grupamentos ocupacionais – Brasil 4º trimestre 2018**

Grupamentos ocupacionais	Rendimento médio		Participação de mulheres na população ocupada (%)	Percentual de horas trabalhadas na semana de referência pelas mulheres em relação aos homens (%)	Razão do rendimento médio habitual de mulheres em relação aos homens (%)
	Homem	Mulher			
Total	2.491	1.978	45,6	88,4	79,4
Diretores e Gerentes	6.216	4.435	41,8	95,5	71,3
Profissionais das ciências e intelectuais	5.890	3.819	63,0	90,3	64,8
Técnicos e profissionais de nível médio	3.320	2.386	45,2	95,4	71,9
Trabalhadores de apoio administrativo	2.071	1.785	64,5	97,2	86,2
Trabalhadores qualificados da agropecuária, florestais, da caça e da pesca	1.958	1.295	59,0	88,0	66,2
Trabalhadores qualificados, operários e artesões da construção, das artes mecânicas e outros ofícios	1.397	999	21,1	82,6	71,5
Operadores de instalações e máquinas e montadoras	1.752	1.150	16,2	83,0	65,7
Ocupações elementares	1.060	951	55,3	86,1	89,8
Membros das forças armadas, policiais e bombeiros militares	5.301	5.338	13,2	89,8	100,7

Fonte: IBGE (2019C).

Organizado pela Comissão de Estatísticas das Nações Unidas (ONU, 2013), o Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero (CMIG) são parâmetros mínimos a serem utilizados na construção de indicadores para monitorar e mensurar a igualdade de gênero e/ou o empoderamento feminino. Com base nessa metodologia, o IBGE (2019c), em seus estudos dos dados de 2018, apontou que os cargos gerenciais no Brasil tinham a participação das mulheres ainda em uma escala menor. Na verdade, de acordo com os dados, 59,2% dos cargos de diretores e gerentes no país eram ocupados por homens, cuja remuneração era 20,6% maior do que a das mulheres na mesma função. Em comparação com os dados de 2016 (Figura 14), segundo os quais 60,9% dos cargos eram ocupados por homens e 39,1% pelas mulheres, a diferença entre os dados de 2018 relacionados a homens e mulheres reduziu em 1,7%.



Entretanto, esse índice não indica uma alteração substancial nesse resultado. Se nos próximos anos continuar nesse ritmo, muitas décadas deverão se passar até ser encontrada uma possível equidade entre os gêneros no que tange à ocupação dos cargos gerenciais.

Mesmo nos grupamentos ocupacionais em que a maioria era composta por mulheres, como no caso de trabalhadores de apoio administrativo, cuja ocupação foi de 64,5% de mulheres, a razão do rendimento habitual de mulheres em relação ao de homens foi de 86,5%. Isso mostra uma sociedade que ainda se baseia nas relações patriarcais, biológicas e nas opressões de gênero historicamente construídas, deixando clara a desigualdade de oportunidades e de remunerações entre os gêneros. Somente no grupamento ocupacional da carreira das forças armadas, policiais e bombeiros militares, os salários estavam equiparados. Entretanto, este foi o grupamento com menor participação das mulheres: com índice de apenas 13,2%.

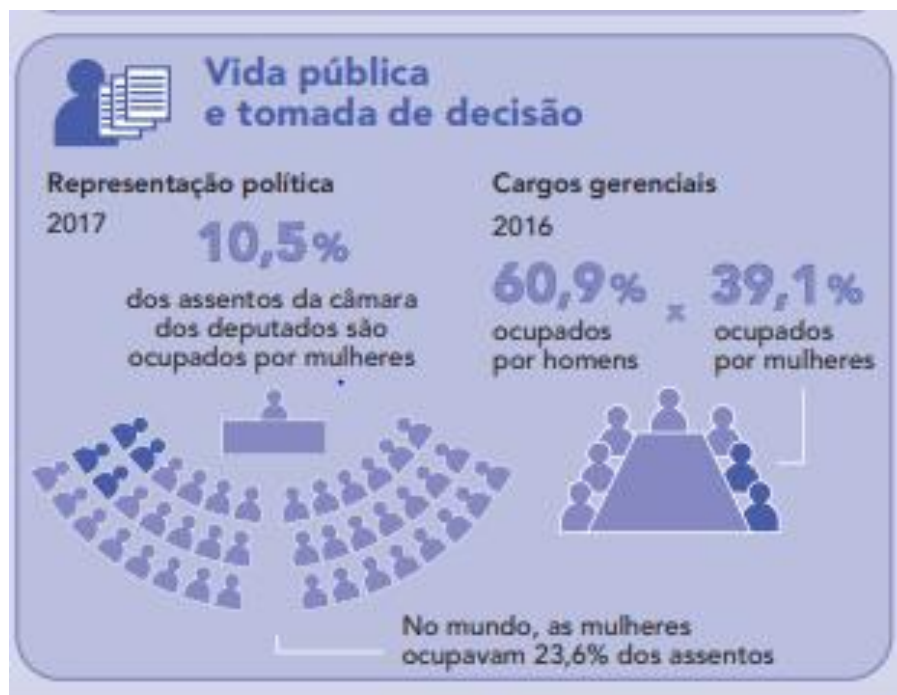
Embora seja nítida a ascensão das mulheres, o mercado de trabalho tem sido marcado com fatores significantes de desigualdades e de contradições. Nesse cenário, percebe-se a presença frequente do fenômeno chamado “teto de vidro”, uma forma metafórica que designa uma suposta barreira invisível enfrentada pelas mulheres, algo que as bloqueia no acesso às posições intermediárias e ao topo das hierarquias organizacionais. Esse fenômeno mantém as mulheres, em sua maioria, fora dos cargos da alta administração; trata-se, na verdade, da representação da subestimação das mulheres no cenário organizacional que sustenta, em sua forma, a continuidade da desigualdade e da discriminação feminina. Apesar da ideia de uma barreira transparente ela é rígida, de forma a impedir a ascensão profissional das mulheres, conforme ressalta Côrrea (2010):

Nomear essas barreiras como teto de vidro se dá exatamente pelo fato de elas serem quase invisíveis, transparentes, como o vidro. Apesar de invisíveis, são barreiras muito fortes e presentes no cotidiano de muitas mulheres em diversos segmentos profissionais. Os preconceitos e atitudes contra as mulheres dentro das organizações profissionais as impedem de seguir adiante e alcançar os níveis profissionais hierarquicamente mais altos. Tal impedimento se dá exclusivamente em função da hierarquia de gênero (p. 9).

Outro paradigma que contribui para a persistência e a reprodução da discriminação contra as mulheres, segundo Abramo (2002), é o imaginário social e empresarial, segundo o qual os custos associados à contratação de mulheres são superiores aos dos homens quando são associados custos indiretos ligados à maternidade e ao cuidado infantil. Essa concepção desse imaginário pode ser um dos fatores que podem explicar a origem e a persistência das desigualdades salariais entre homens e mulheres.

A representação política das mulheres na Câmara Federal dos Deputados, em 2017, foi de 10,5%, o que demonstra, de forma clara e evidente, que essa esfera é ainda dominada pela figura masculina. Da mesma forma que a lei de cotas foi implantada no Brasil para garantir e democratizar o acesso à educação, fez-se necessário também estabelecer uma lei que prevísse cotas eleitorais. A Lei nº 12.034 (Brasil, 2009) tornou obrigatório que pelo menos 30% das candidaturas sejam de mulheres. Contudo, apesar dessa ação afirmativa no âmbito eleitoral, não foi garantida a mesma proporção das vagas. Além disso, foram criadas falsas candidaturas apenas para cumprir o que consta na lei.

**Figura 14: Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, segundo o nível de instrução, por sexo e cor ou raça nos anos**



Fonte: IBGE (2018).

Apesar de oficialmente serem candidatas, efetivamente essas mulheres não serão votadas. Sendo assim, pelos dados já mencionados e mesmo com a previsão das candidaturas com percentual garantido, as mulheres eleitas no Brasil ainda são a minoria. Nesse contexto, observa-se que o índice das eleitas no Brasil é bem distante do índice mundial, segundo o qual 23,6% das mulheres ocupam esses assentos políticos. De fato, o Brasil aparece com o pior resultado da participação das mulheres entre os países sul-americanos e bem distante também de Ruanda, onde 61,3% das vagas parlamentares estavam ocupadas em 2017 por mulheres (IBGE, 2018).

Para Saffioti (2015), houve um reconhecido avanço da participação das mulheres no setor corporativista, bem como nos espaços de representações políticas, mas, ainda que existam esses avanços, a base material do patriarcado não foi desconstruída ou destruída. Assim, as mulheres continuam privadas da obtenção de um posto de trabalho prestigioso e bem remunerado.

Ainda há, além desses fatos, as mulheres que fazem sacrifícios em seus projetos de vida familiar para sobreviver e atender as exigências apresentadas no mundo do trabalho. Ou seja, o patriarcado controla e oprime, inclusive, a maternidade e cria uma espécie de controle mercadológico da natalidade. Ademais, veem-se mulheres que optam por jornada reduzida, para poder conciliar trabalho remunerado com cuidados e afazeres domésticos, algo que implica a redução salarial. Sobre esse contexto, Saffioti (2015) pontua:

Desta sorte, a base econômica do patriarcado não consiste apenas na intensa discriminação salarial das trabalhadoras, em sua segregação ocupacional e em sua marginalização de importantes papéis econômicos e político-deliberativos, mas também no controle da sua sexualidade e, por conseguinte, de sua capacidade reprodutiva (p. 113).

Connell e Pearse (2015) corroboram esse posicionamento e asseguram que, no capitalismo moderno, deve-se considerar, além das divisões de gênero no trabalho, a divisão social do trabalho como base estrutural da ordem de gênero, e não apenas as questões de masculinidade

e feminilidade. O trabalho na ordem econômica opera sob a lógica do lucro, o que não ocorre no trabalho doméstico, que opera sob outra lógica. Apesar de ambos serem trabalhos, são realizados em diferentes relações sociais. Nesse sentido, segundo as autoras:

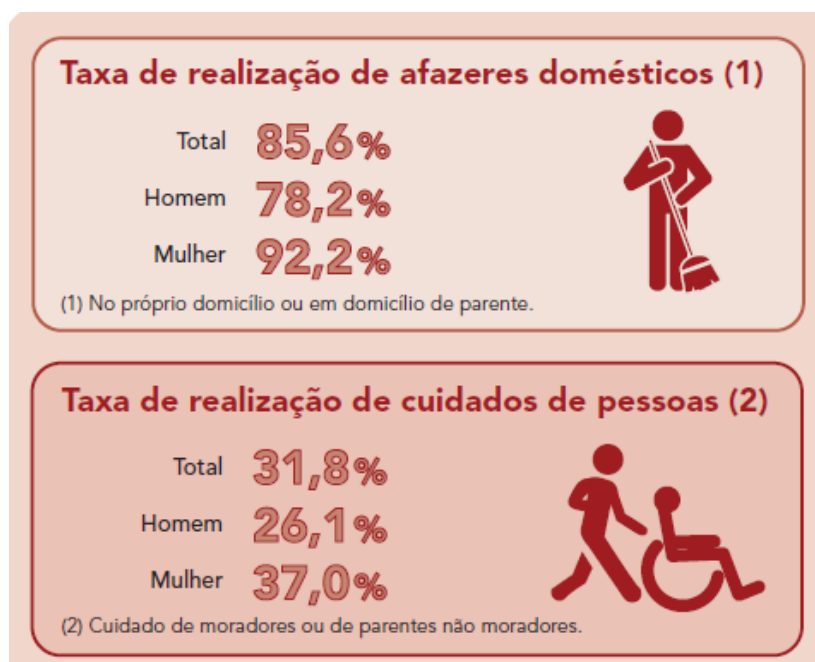
O processo generificado de acumulação (ou processo de acumulação generificada) tem muitos efeitos além da economia definida de maneira limitada. Por exemplo, onde há divisão de gênero no trabalho em relação às ocupações – como os homens sendo a maioria nas transações de engenharia e de mecânica e as mulheres em trabalhos de artes e serviços, haverá uma divisão nos sistemas educacionais que preparam as pessoas para esse trabalho. É familiar aos professores que as matrículas em disciplinas de Ensino Médio e Técnico ligadas à engenharia e computação sejam majoritariamente feitas por meninos, enquanto as matrículas ligadas às artes e à preparação de alimentos sejam majoritariamente feitas por meninas (p. 167-168).

Esse tema relacionado às questões do mundo do trabalho não pode ser analisado de forma aleatória ou isolada. Na verdade, nele estão presentes padrões culturais que só fazem sentido a partir de uma observação que leve em conta as questões de gênero. Nesse sentido, de acordo com Hirata (2012), o conceito de trabalho deveria incluir, além do trabalho formal, o trabalho informal, o trabalho doméstico e o trabalho não remunerado. Isso permitiria ponderar sobre o chamado trabalho invisível, sobretudo o realizado pelas mulheres. Como destacam Alves e Costa Junior (2016):

A divisão sexual do trabalho mediada por situações historicamente dadas entre pessoas de sexo oposto, fundamenta-se na ideia da relação antagônica entre homens e mulheres, mas também das relações de exploração que sofrem os sexos. (...) Uma das principais características está na destinação primeira, que é situar os homens no campo produtivo, e as mulheres, no campo da reprodutivo, associando aos primeiros as funções com forte valor social, como na esfera política, religiosa e militar (p. 66-67).

No Brasil, segundo os dados do IBGE (2019C), em 2018, as mulheres em todos os grupos etários e com algum tipo de ocupação dedicaram-se muito mais aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos do que os homens na mesma situação, seja na análise por região geográfica, seja por grupos de idade e seja, também, pela cor ou raça. Os homens brasileiros dedicaram, em média, 10 horas semanais aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, enquanto as mulheres dedicaram 18 horas, o que corresponde 73% a mais de horas do que os homens.

Apesar da diferença estar diminuindo, essa é uma situação que se encontra perpetuada na sociedade brasileira e em outros povos e culturas, para os quais a dupla jornada de trabalho também influencia e, até mesmo, impede a participação das mulheres na força de trabalho. Para a maior participação das mulheres nas atividades econômicas, também é importante que haja uma política mais efetiva nessa esfera. Isso é fundamental para que os serviços e os equipamentos públicos, como creches, hospitais, escolas e abrigos para idosos, tornem-se mais acessíveis à população, de tal sorte a poder liberar mais tempo dos afazeres domésticos e de cuidados de pessoas, a fim de que a mulher tenha condições equiparadas às dos homens.

**Figura 15: Taxa de realização de afazeres domésticos e cuidados de pessoas por sexo em 2018.**

Fonte: IBGE (2019C).

No mesmo grupo de análise, 85,6% de pessoas de 14 anos ou mais de idade realizaram algum tipo de afazeres domésticos que envolvem atividades de limpeza, cuidados com a casa, cozinhar, pagar contas, alimentação e realizar outros serviços de manutenção familiar. Nesse cenário, 92,2% das mulheres fizeram algum tipo de atividade contra 78,2% dos homens.

Ainda de acordo com os dados do IBGE (2019C), percebe-se, em todos os grupos etários, que as mulheres dedicam mais horas aos trabalhos domésticos e aos cuidados de pessoas, ou seja, ao trabalho sem remuneração, ocupando com obrigações o tempo livre que poderia (deveria) estar sendo ocupado por atividade de lazer. Segundo a análise do IBGE (2019C):

Mesmo em meio a tantas transformações sociais ocorridas ao longo do último século sob a perspectiva de gênero (maior participação das mulheres no mercado de trabalho, crescente escolarização, redução da fecundidade, disseminação de métodos contraceptivos, maior acesso à informação), as mulheres seguem dedicando relativamente mais tempo aos afazeres domésticos e cuidados, qualquer que seja o grupo de idade observado. As diferenças, contudo, se ampliam entre as faixas de idade mais elevadas (p. 3).

O trabalho relacionado a cuidados com pessoas são aqueles realizados na própria casa ou na casa de parentes e são relativos aos cuidados com saúde, educação, transporte e mobilidade. Nesse campo, mais uma vez as mulheres são as que mais se ocupam com essas atividades. De acordo com os dados do IBGE, 37% das mulheres realizaram algum trabalho, contra 26,1% dos homens. Nota-se que tanto os afazeres domésticos quanto os cuidados com pessoas são considerados trabalhos invisíveis, isto é, apesar de serem realizados não são contabilizados. Na verdade, os dados apresentados confirmam que há uma cultura patriarcal e biológica, na qual perdura a obrigação para esses tipos de atividades às mulheres. O trabalho secundário realizado por elas, além de ser subvalorizado na sociedade, tende também a limitar o tempo e os recursos

para que as mulheres invistam na própria formação profissional e se dediquem às atividades de lazer e de cuidados pessoais no tempo livre.

As ocupações, tanto exercidas pelos homens quanto pelas mulheres, foram e são alteradas de acordo com as circunstâncias culturais, históricas e sociais. Como observam Alves e Costa Junior (2016), “a sociedade modela culturalmente tipos de trabalhos adequados para homens e tipos de trabalhos adequados para as mulheres, baseados na construção natural relativa ao sexo biológico e à representação de gênero” (p. 72). Ainda para os autores:

Assumir essa visão de trabalho em uma concepção que mantém a cisão entre o campo de trabalho extra-doméstico-público e o campo doméstico privado, além da subestimação das tarefas de cuidado, impede o desenvolvimento de políticas públicas adequadas de igualdade de gênero. Desta forma, políticas públicas de igualdade não podem garantir, na realidade, uma situação adequada de igualdade para o coletivo de mulheres. Isso requer a elaboração de novas políticas públicas com nova categorização e definição do que é trabalho e ampliar a concepção androcêntrica do termo (p. 40).

Na perspectiva de superação da divisão sexual do trabalho, é importante que políticas públicas sejam pensadas para a garantia de direitos trabalhistas, para o combate à discriminação, a fim de reconhecer o valor do trabalho não remunerado ou invisível, e para a criação de políticas e de programas que visem à capacitação profissional, à organização social das mulheres e à geração de emprego e renda.

De acordo com os dados referentes ao ano de 2018 (IBGE, 2019C) relativos à distribuição de pessoas de 14 anos ou mais de idade e levando em consideração a situação de ocupação por sexo e região do país, nota-se que, apesar de as mulheres serem a maioria da população brasileira, de terem maior escolaridade e frequentarem por mais tempo as escolas, ao analisar a ocupação, essa lógica inverte-se e mais homens aparecem em situação de ocupação. Mais precisamente, são 55,9% de homens em situação de ocupação contra 44,1% das mulheres na média geral do Brasil. A Região Norte é onde se encontra a maior diferença, com 60,3% de homens e 39,7% de mulheres; e a Região Sudeste tem a menor diferença, com 54,8% dos homens e 45,2% das mulheres.

Esse entrave pode ser justificado pela influência dos papéis sociais perpetuados na sociedade, segundo os quais afazeres domésticos e cuidados com familiares ainda são vistos como papéis femininos. Diante desses dados, percebe-se que prevalece a desigualdade de gênero e, também, a desigualdade salarial. Contudo, nota-se que as mudanças das últimas décadas, gradativamente, apontam transformações sociais e culturais. Ainda que sejam modestas, elas importantes, pois impactam diretamente o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, em espaços mais qualificados e em ocupações anteriormente ditas como masculinas.



**Figura 16: Distribuição percentual das pessoas de 14 anos ou mais de idade por situação de ocupação**



Fonte: IBGE (2019B).

Nos últimos anos, pesquisadores da área de psicologia têm realizado investigações para comprovar que não há diferenças de gênero. Como exemplo, pode ser citada a pesquisa realizada por Janet Hyde (2005). Com várias meta-análises, combinando técnicas e resultados com variáveis cognitivas, comunicacionais, sociais e de personalidade, entre outras, Hyde constatou que há uma ampla similaridade entre homens e mulheres. Segundo a pesquisadora: “O importante resultado é que 30% dos tamanhos de efeito estão muito próximos a zero e outros 48% se localizam no espectro dos tamanhos pequenos. Quer dizer, 78% das diferenças de gênero são muito pequenas ou próximas a zero” (p. 582).

Mesmo assim, a sociedade ainda evidencia sinais de entendimento de que as diferenças biológicas creditadas aos sexos ainda apreendem valores, habilidades e qualificações específicas para as mulheres. Isso pode ser visto, por exemplo, no caso dos trabalhos invisíveis domésticos e relacionados aos cuidados com outras pessoas e, também, nos ambientes de trabalho. Nestes, algumas ocupações/funções tendem a ser destinadas ou naturalizadas como femininas, sendo concebidas como funções secundárias e, por conseguinte, são marginalizadas e mal remuneradas. Sobre esse contexto, Saffioti (2004) ressalta que:

As mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelam força e coragem. Isto constitui a raiz dos fenômenos, dentre os quais se pode realçar o fato de seguros de automóveis exclusivamente dirigido por mulheres custarem menos, porque, em geral, elas não usam o carro como arma, correm menos e são mais prudentes (p. 35).

Jung (2012) afirma que tanto o homem quanto a mulher possuem características femininas e masculinas. Para ele, *animus* é o princípio masculino; e *anima* é o princípio feminino, ou seja, o indivíduo bem equilibrado seria o que demonstrasse um equilíbrio entre as características

masculinas e femininas. Todavia, não é isso que se presencia na sociedade. Na verdade, nota-se um estímulo para que os homens desenvolvam seu *animus*, desestimulando-os a não desenvolver sua *anima*. Nesse contexto, as mulheres também são estimuladas a se desenvolverem de forma inversa. Nesse sentido, segundo Saffioti (2015):

Sendo o núcleo central de animus o poder, tem-se, no terreno político, homens aptos ao seu desempenho, e mulheres não treinadas para exercê-lo. Ou seja, o patriarcado, quando se trata da coletividade, apoia-se neste desequilíbrio resultante de um desenvolvimento desigual de *animus* e *anima* e, simultaneamente, o produz (p. 39).

No Brasil, de acordo com microdados da PNAD (IBGE, 2019C), no contingente analisado referente à população ocupada de 25 a 49 anos de idade, por famílias ocupacionais, percebeu-se que a participação feminina era maior que a masculina nas ocupações elementares voltadas à saúde, educação, comércio, serviços e trabalhos domésticos, conforme pode-se observar na Figura 17. Por outro lado, no caso dos homens, o predomínio foi observado nos grupamentos de policiais e militares (86,8%), operadores de instalações e máquinas e montadores (83,8%) e trabalhadores qualificados, operários e artesões (78,9%), conforme demonstrado na Tabela 7.

Ainda de acordo com a PNAD, em 2018 havia uma inversão da atuação de professores por sexo de acordo com os níveis do sistema educacional. O total de mulheres que atuavam na educação básica no Brasil, em 2018, era de 2,2 milhões, o que representava 80% do total. Apesar do crescimento do número de docentes do sexo masculino na educação básica, ainda existe um fato social que prevalece: a pedagogia do gênero. Nessa perspectiva, nota-se que a sociedade atribui às mulheres a responsabilidade de atuação na educação infantil e fundamental. Além disso, há uma diferença entre os diferentes níveis da educação. Assim, à medida que o nível de escolaridade avança, diminui a participação das mulheres. Isso pode ser observado na Figura 17. Nela, percebe-se que, na educação infantil, as mulheres tinham participação de 90%; no ensino fundamental, 84%; no ensino médio, 65%; e no ensino superior, elas eram 49% do contingente de trabalhadores.

**Figura 17: Ocupações profissionais por gênero**



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com IBGE (2019B)

Diante dos dados apresentados, observa-se que a presença majoritária das mulheres em algumas áreas ainda prevalece e traz, em si, uma visão preconceituosa quanto aos papéis sociais da mulher em vários tipos de atuação profissional. A pedagogia, assim como qualquer outra profissão, não é uma profissão essencialmente feminina. Sua ocupação deveria se dar por interesse e perfil, e não por distinção de gênero. Contudo, nas escolas, principalmente nas privadas, ainda se mantêm muitos estigmas na contratação de professores do sexo masculino e, muitas vezes, isso é influenciado pelos pais das crianças, que ficam incomodados com a presença masculina, sobretudo na educação infantil. Normalmente, a atuação de professores do sexo masculino na educação infantil ocorre nas aulas de educação física e artes.

Embora o ambiente acadêmico tenha uma dinâmica peculiar e tenda a ser menos preconceituoso e, geralmente, promova mais a igualdade, ele não está isento das práticas desiguais que ocorrem no mundo do trabalho. A cultura escolar, na verdade, pode evidenciar ou reduzir tanto a diferença cultural que existe entre homens e mulheres quanto o preconceito, muitas vezes estabelecido nas políticas educacionais, mas velado na sua prática acadêmica cotidiana. Nesse sentido, a escola precisa contribuir para a construção da desconstrução da realidade social que ainda aponta para a supremacia masculina na atuação profissional.

No Instituto Federal de Goiás, em pesquisa realizada pelo Observatório do Mundo do Trabalho (IFG, 2017) sobre os dados quantitativos sistematizados por gênero quanto à distribuição de carga horária e de disciplinas, constatou-se que havia 1.081 docentes, sendo 653 professores (60%) e 428 professoras (40%), distribuídos nos 14 câmpus da instituição. Nos dados referentes à distribuição de disciplinas por nível de ensino, a média de disciplinas das professoras foi de 4,31 e entre os professores foi de 4,45 disciplinas, o que demonstra que havia um equilíbrio na distribuição da quantidade de disciplinas por professor e professora.

Já com relação à carga horária, apesar de haver um equilíbrio nos dados gerais, a pesquisa apontou que a média de carga horária dos professores (11,81%) era um pouco mais elevada do que a das professoras (11,07%). Na análise por câmpus, foram percebidas algumas disparidades em relação à média institucional, como no Câmpus Senador Canedo, cuja média da carga horária de aulas é de 12,67 horas para as mulheres contra 8,76 horas de aula para os homens. No Câmpus Águas Lindas, por exemplo, a carga horária dos professores foi de 11,44 horas de aulas; já a carga horária das professoras foi de 6,87 horas de aulas.

A pesquisa apontou, ainda, que, proporcionalmente, havia uma menor participação das mulheres nos cursos superiores (36%). Do mesmo modo, houve uma menor participação das professoras nas disciplinas técnicas específicas dos cursos técnicos da educação básica. Além disso, constatou-se que, mesmo em espaço de ensino, nos cursos cujos profissionais do mundo do trabalho carregam estereótipos de gênero, essa herança socialmente construída também esteve presente, com a maior presença de professoras nos cursos que tradicionalmente são considerados mais relacionados ao perfil das mulheres, como o Curso Técnico em Enfermagem, o Curso Técnico em Modelagem do Vestuário, o Curso Técnico em Cozinha, a Licenciatura em Dança, o Bacharelado em Turismo e a Licenciatura em Pedagogia. Do mesmo modo, isso ocorreu nos cursos cujo mundo do trabalho, majoritariamente, absorve mais homens, como nos cursos dos eixos tecnológicos de infraestrutura, das engenharias, das ciências da computação e de tecnologias, ratificando a reprodução de padrões patriarcais enraizados em nossa sociedade. De forma geral, a investigação feita pelo Observatório do Mundo do Trabalho diz que:

Especificamente, a pesquisa identificou que a carga horária das mulheres docentes é menor do que a atribuída aos homens, todavia, a distribuição das disciplinas por nível de ensino dá uma conotação hierárquica a essa proporcionalidade. Repete-se o dado nacional de que quanto mais inicial o nível de ensino, maior a quantidade de mulheres e de quanto mais especializado e científico o nível de ensino, maior a quantidade de homens na docência (IFG, 2017, p. 28).

Vale destacar que, mesmo em uma instituição cuja forma de ingresso no serviço público é o concurso público, que tem por premissa a transparência e a garantia da igualdade de gênero, do mérito e da competência, seguiu-se, no seu espaço acadêmico, a mesma lógica já mencionada: da maior presença de mulheres na educação básica, demonstrando que a cultura patriarcal se faz presente no cotidiano da instituição, cabendo repensar essa prática e criar políticas de equidade de gênero.

Nota-se que o acesso à educação e um melhor rendimento educacional das mulheres criaram uma falsa ideia de que esses aspectos superariam a desigualdade de gênero dentro das escolas e, conseqüentemente, superariam essas desigualdades fora da escola. No entanto, não é o que se observa de fato, pois está mantida a discriminação, o estereótipo da fragilidade e da incapacidade feminina e o aumento da violência contra as mulheres.

Diante desse cenário, torna-se fundamental conceber estratégias de gênero distintas para atender essas necessidades. Desse modo, acreditar na equidade de gênero e envidar esforços para a transformação dessas relações é uma das mais importantes vias para a reafirmação de valores e princípios, como a dignidade humana, a justiça, a igualdade com respeito à diferença, a solidariedade, a parceria/cooperação e a participação efetiva.

O caminho a ser percorrido e perseguido deve ser o da ruptura dos processos e estruturas ao encontro de uma política afirmativa de igualdade de gênero e de um cenário de igualdade de direitos, tanto na vida social quanto na vida corporativa. Essa política não pode ser compreendida como uma luta isolada de grupos de interesse, mas, sim, como uma luta por direitos humanos iguais, por igualdade social, política e econômica para todos e todas, a fim de desconstruir as barreiras sociais do patriarcado que geram relações de dominação e de violência entre os gêneros.

Destarte, é primordial, para reduzir as brechas entre os gêneros, ressaltar o papel das políticas educacionais para maior inclusão, permanência e êxito das mulheres na educação formal e na educação profissional, com o fomento à diminuição da discriminação e dos estereótipos de gênero socialmente construídos. Além disso, é essencial promover condições para que as mulheres consigam empregos de qualidade, equiparados aos dos homens e com proteções sociais.

Ademais, em uma sociedade capitalista na qual a organização social do trabalho é influenciada diretamente pelo capital, em que homens e mulheres sofrem com a exploração, com a repressão e têm seus direitos subtraídos, é mister que haja uma articulação da classe proletária, de modo a reorganizar a resistência à ordem capitalista. Nessa luta de classe, deve estar presente o debate sobre a defesa dos direitos sociais e trabalhistas, a defesa das liberdades democráticas, as relações de gênero, com a finalidade de promover mudanças sociais e políticas para a maioria da população, diminuir as desigualdades sociais e, principalmente, fazer com que as mulheres percebam suas condições de sujeito político e lutem por uma nova ordem societária, na qual haja emancipação plena, garantia da liberdade e refutação da discriminação e dos preconceitos, sem ignorar as diferenças.

## **CAPÍTULO III: ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Nos capítulos anteriores, como já foi destacado na Introdução deste trabalho, foram apresentados estudos referentes ao histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil. Além disso, foram destacadas abordagens relacionadas à inserção de meninas e meninos nessa modalidade de ensino e apresentadas teorias referentes às relações de gênero vinculadas ao mundo do trabalho e à educação. Nos capítulos a seguir, analisaremos as situações reais das relações de gênero na educação profissional, a partir de um estudo de caso realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Goiânia.

Neste capítulo, em especial, serão apresentados os objetivos deste estudo, o desenho da investigação, o detalhamento do local e dos sujeitos e a apresentação do instrumento exploratório, que foi um questionário aplicado aos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

### **3.1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO**

O Instituto Federal de Goiás, conforme já mencionado no Capítulo I, é uma instituição centenária que passou por diversas mudanças estruturais e de nomenclatura, começando pela Escola de Aprendizes Artífices, em 1909; Escola Técnica de Goiânia (ETG), em 1942; Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), em 1965; Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet), em 1999; e, finalmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), criado pela Lei Federal nº 11.892 (Brasil, 2008B). O IFG é vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), que coordena a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e atua na proposição de diretrizes, programas e políticas, com vistas à organização da oferta da educação profissional e tecnológica no país.

Assim como os demais Institutos Federais do Brasil, o IFG é uma autarquia federal, especializada em educação profissional e tecnológica, dotada de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, atuando em uma estrutura pluricurricular e multicâmpus, com unidades em vários municípios. O objetivo da instituição, nesse sentido, é ofertar de forma capilarizada e gratuita cursos desde a Formação Inicial Continuada (FIC) até a pós-graduação, em uma ação cuja finalidade é possibilitar a verticalização da escolarização em uma mesma unidade.

Tendo como premissa a indissociação do ensino, da pesquisa e da extensão para o desenvolvimento de pesquisas aplicadas e de ações de inovação e extensão tecnológica, o IFG visa, também, a uma estreita articulação com a sociedade e com os setores produtivos, buscando promover debates e ações que levem à criação de uma sociedade mais igualitária, respeitosa e plural. Conforme pontua Pacheco (2011), “a educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social” (p. 8). E é essa perspectiva que o IFG tenta colocar em prática.

A estrutura do Instituto Federal de Goiás conta com catorze câmpus, nos seguintes municípios goianos: Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Jataí, Valparaíso, Águas Lindas, Luziânia, Uruaçu, Itumbiara, Inhumas, Formosa, Senador Canedo e Goiânia.



Neste último município, há duas unidades: o Câmpus Goiânia Oeste e o Câmpus Goiânia, e esta última unidade foi escolhida para a realização deste estudo.

Ao observarmos as diversas possibilidades de estudo sobre o IFG, sobretudo no Câmpus Goiânia, que tem a maior oferta e o maior número de discentes e de servidores, além de ser a mais antiga unidade, a qual guarda todos os processos de estruturação em sua história, surgiu o interesse em analisar como estava a relação da oferta de cursos, a permanência e o êxito sob a perspectiva de gênero nos cursos ofertados.

A oferta da educação básica, tanto no IFG em geral, quanto no Câmpus Goiânia, corresponde à quase metade do total de matrículas, tendo como prioridade o ensino técnico integrado ao ensino médio. Analisando essa questão, constatou-se que a maioria das discussões sobre gênero, educação e trabalho centra-se no ensino superior. Desse modo, nota-se que são escassas as pesquisas que abordam essa relação no ensino médio.

Diante desse cenário, as seguintes perguntas de pesquisa foram formuladas e serão elas que pretendemos responder ao final deste estudo:

- a) Como se deu o ingresso das alunas e alunos nos cursos da educação profissional e tecnológica nestas instituições centenárias?;
- b) Há uma diferença significativa na proporção de mulheres e homens que se ingressaram e se matricularam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio? e;
- c) Como são compreendidas pelas e pelos estudantes que se matricularam nestes cursos, as relações de gênero na instituição?

Partindo dessas colocações, este estudo busca, então, elucidar dados sobre o ingresso, a permanência e o êxito de meninas e meninos nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Goiânia, verificando as possíveis igualdades e desigualdades entre gêneros e cursos, para propor possíveis políticas educacionais e de equidade.

### 3.2 CÂMPUS GOIÂNIA – LOCUS E O OBJETO DA INVESTIGAÇÃO

O Câmpus Goiânia é a mais antiga e a maior unidade do IFG, com o maior número de oferta de cursos e, conseqüentemente, é o câmpus com mais estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos. Segundo os dados da Plataforma Nilo Peçanha (2019), ano-base 2018, o Câmpus Goiânia oferta 58 cursos (regulares, a distância e de Formação Inicial e Continuada), tendo 5.668 estudantes matriculados, o que corresponde a 32% do total de estudantes do IFG. A unidade disponibiliza, de forma regular e na forma presencial, 32 cursos, sendo quatro de pós-graduação, dez de bacharelado, cinco de licenciatura, três cursos técnicos subsequentes, três cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos e sete cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Esses cursos da educação básica e da educação superior são ofertados nos seguintes eixos tecnológicos: Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Artística, Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; e Turismo Hospitalidade e Lazer, conforme pode ser observado na Tabela 8. Os cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados no Câmpus Goiânia até o ano de 2019 eram: Controle Ambiental; Edificações; Eletrônica; Eletrotécnica; Instrumento Musical; Mineração; e Telecomunicações.

Conforme descrito no Capítulo I, os cursos técnicos integrados ao ensino médio tiveram as suas ofertas interrompidas por força do Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997A) e passaram a ser ofertados no Cefet-GO na forma concomitante. Segundo a norma, a “[...] educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo

ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (p. 7.760). Assim, somente com a revogação do dispositivo jurídico citado, por meio do Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004), os cursos passaram a ser ofertados novamente na forma integrada. Isso ocorreu a partir de 2006 no IFG. A exceção ocorreu com o Curso Técnico em Telecomunicações, que passou a ser ofertado na forma subsequente; apenas em 2014, a oferta foi reestabelecida na forma integrada.

Todos os cursos técnicos integrados do Câmpus Goiânia tinham a duração de quatro anos, com cinco horas diárias de oferta no turno matutino. Vale ressaltar que, nos demais treze câmpus do IFG, todos os cursos técnicos integrados eram ofertados em três anos e em período integral. A Tabela 9 demonstra a oferta dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, dos Cursos Técnicos Subsequentes e dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos.

**Tabela 9: Cursos superiores ofertados no Câmpus Goiânia em 2018**

Modalidade	Nome do Curso	Eixo Tecnológico
Bacharelado	Engenharia Ambiental e Sanitária	Infraestrutura
Bacharelado	Engenharia Cartográfica e de Agrimensura	Infraestrutura
Bacharelado	Engenharia Civil	Infraestrutura
Bacharelado	Engenharia de Controle e Automação	Controle e Processos Industriais
Bacharelado	Engenharia de Transportes	Infraestrutura
Bacharelado	Engenharia Elétrica	Controle e Processos Industriais
Bacharelado	Engenharia Mecânica	Controle e Processos Industriais
Bacharelado	Química	Produção Industrial
Bacharelado	Sistemas de Informação	Informação e Comunicação
Bacharelado	Turismo	Turismo, Hospitalidade e Lazer
Licenciatura	Física	Desenvolvimento Educacional e Social
Licenciatura	História	Desenvolvimento Educacional e Social
Licenciatura	Letras	Desenvolvimento Educacional e Social
Licenciatura	Matemática	Desenvolvimento Educacional e Social
Licenciatura	Música	Desenvolvimento Educacional e Social
Especialização	Matemática	Desenvolvimento Educacional e Social
Especialização	Gestão de Serviços de Hospitalidade	Turismo, Hospitalidade e Lazer
Especialização	Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica	Desenvolvimento Educacional e Social
Especialização	Telecomunicações: prédios inteligentes	Informação e Comunicação
Mestrado	Tecnologia de Processos Sustentáveis	Recursos Naturais

Fonte: Dados IFG (2018) e elaborado pela autora.

**Tabela 10: Cursos Técnicos ofertados no Câmpus Goiânia em 2018**

Modalidade	Nome do Curso	Eixo Tecnológico
Técnico Integrado ao Ensino Médio	Controle Ambiental	Recursos Naturais
Técnico Integrado ao Ensino Médio	Edificações	Infraestrutura
Técnico Integrado ao Ensino Médio	Eletrônica	Controle e Processos Industriais
Técnico Integrado ao Ensino Médio	Eletrotécnica	Controle e Processos Industriais
Técnico Integrado ao Ensino Médio	Instrumento Musical	Produção Artística, Cultural e Design
Técnico Integrado ao Ensino Médio	Mineração	Recursos Naturais
Técnico Integrado ao Ensino Médio	Telecomunicações	Informação e Comunicação
Técnico Integrado ao Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos	Cozinha	Turismo, Hospitalidade e Lazer
Técnico Integrado ao Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos	Informática para Internet	Informação e Comunicação
Técnico Integrado ao Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos	Transportes Terrestres	Infraestrutura
Técnico Subsequente	Eletrotécnica	Controle e Processos Industriais
Técnico Subsequente	Mecânica	Controle e Processos Industriais
Técnico Subsequente	Mineração	Recursos Naturais

Fonte: Elaboração da autora baseados nos dados do IFG (2018).

Os cursos definidos para investigação neste estudo foram os Cursos Técnicos Integrados aos Ensino Médio, considerando que eles foram os primeiros a ser ofertados nas instituições que atuavam com a educação profissional brasileira e, historicamente, são ofertados na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Um dado importante sobre esses cursos é que a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008B), que instituiu a RFEPCT e criou os Institutos Federais, define o maior percentual de oferta dessa modalidade, conforme descrito no artigo 8º:

No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput citado no art. 7º (p. 1).

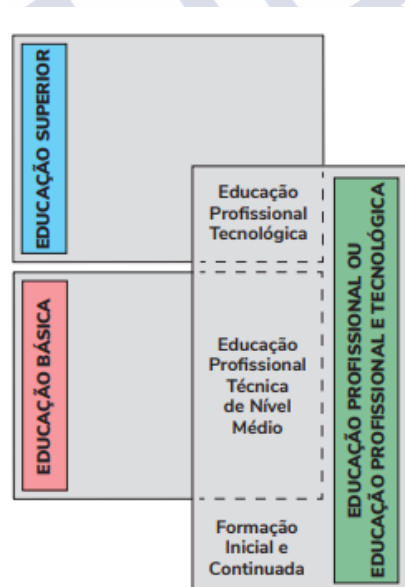
No Brasil, os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CTIEM) ofertados são regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), pelas Diretrizes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecidas pela

Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 6 (Brasil, 2012C), e pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, que foi atualizado por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014 (Brasil, 2014b). Mais recentemente, em 19 de maio de 2020, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 7/2020 (Brasil, 2020). Contudo, até o momento, esse documento não foi homologado pelo Ministério da Educação e, portanto, não será analisado neste trabalho por ser posterior aos anos de análise deste estudo.

Entre as finalidades da LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), está prevista a opção do estudante em cursar o ensino médio de caráter propedêutico ou em carreira técnico-profissional na educação básica, garantindo os mesmos direitos no ingresso ao ensino superior. O Decreto nº 5.154 de 2004 (Brasil, 2004) regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB, trazendo os princípios e as diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional, ou seja, promovendo a integração da formação básica e da formação profissional, de forma orgânica. Todavia, o mesmo decreto manteve a possibilidade da articulação da educação profissional, além da forma integrada, nas formas concomitante e subsequente.

A Lei nº 11.741 (Brasil, 2008A) altera alguns artigos e acrescenta outros na LDB, no sentido de demonstrar que a educação profissional técnica de nível médio é uma das possibilidades de desenvolvimento do ensino médio, e não uma modalidade educacional. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), segundo a legislação, nesse sentido, poderá vincular-se a outras modalidades educacionais e poderá, ainda, ser ofertada desde a educação básica até a educação superior, conforme pode ser observado na Figura 18. Ademais, é possibilitada a organização da EPT por eixos tecnológicos e é permitida a construção de diferentes itinerários formativos, além da possibilidade da verticalização, como ocorre nos Institutos Federais.

**Figura 18: Estrutura simplificada da educação brasileira**



Fonte: Moraes e Albuquerque (2019).

A Resolução CNE/CEB nº 6 (Brasil, 2012C), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, indica que a carga horária mínima de cada curso de EPT de nível médio deve ser de 3.000 horas para as habilitações profissionais; de 800 a 3.100 horas para as habilitações profissionais; e de 1.000 ou 3.200 horas

paras as habilitações de 1.200 horas em conformidade com a indicação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) para cada habilitação profissional.

O CNCT, instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008 e atualizado pela Resolução CNE/CEB nº 1 (Brasil, 2014B), é um instrumento referencial que orienta as instituições de ensino na oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, subsidiando o planejamento dos cursos. No que tange ao seu conteúdo, além das cargas horárias, o documento traz as denominações dos cursos, os eixos tecnológicos, o perfil profissional do egresso, a infraestrutura mínima, o campo de atuação, as ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), entre outras informações.

Por ora, não há uma diretriz específica para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, todavia há um movimento, desde 2013, no sentido da construção de uma diretriz específica, por meio do Fórum dos Pró-Reitores de Ensino da referida rede. A intenção de estabelecer uma diretriz visa garantir que a oferta dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos Institutos Federais possa ser uma possibilidade de reestruturação da educação profissional, de um alinhamento político-pedagógico, de fortalecimento da identidade da própria Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, sobretudo, que possa contribuir para findar a dualidade histórica na educação profissional.

No caso do IFG, tanto a definição da oferta dos cursos quanto o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), além de atenderem as legislações nacionais, ainda obedecem às resoluções acadêmicas internas. O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) (IFG, 2018C), aprovado em 2018 pelo Conselho Superior do IFG (Consup), indica que os cursos técnicos devem ser regulamentados por diretrizes curriculares próprias, o que, por ora, encontra-se em construção. Tais diretrizes, em fase de elaboração pela Câmara de Ensino do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepex/IFG), terão os seguintes objetivos basilares: estabelecer uma identidade institucional; criar uma política de alinhamento curricular para a sua estrutura multicâmpus; e garantir a concepção do currículo integrado em todos os cursos ofertados. Nesse sentido, como informa o PPPI:

As Diretrizes Curriculares visam criar e enraizar a identidade institucional, adotando políticas educacionais unificadas. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares terão como elemento norteador a concepção de currículo integrado em diálogo e articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais local e regional. As Matrizes Curriculares deverão ser concebidas a partir da oferta obrigatória das seguintes disciplinas: 1. Arte; 2. Biologia; 3. Educação Física; 4. Filosofia 5. Física; 6. Geografia; 7. História; 8. Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol); 9. Língua Portuguesa; 10. Matemática; 11. Química; 12. Sociologia (IFG, 2018C).

Em todos os currículos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, o documento institucional determina que a oferta deverá ser, prioritariamente, em tempo integral; em regime seriado anual; com a matriz curricular organizada por disciplina e carga horária; com a efetiva articulação dos componentes curriculares do Ensino Médio e da educação profissional; estágio como componente obrigatório da prática profissional, entre outras questões. Vale ressaltar que o estágio no currículo ainda não se configura como uma disciplina, o que pode concorrer para que o prazo de conclusão se estenda para além dos quatro anos, no Câmpus Goiânia, e dos três anos, nas demais unidades da instituição, caso o estudante não tenha encontrado a oportunidade de estagiar e, ao mesmo tempo, cumprir os demais componentes curriculares descritos na matriz curricular do curso.

O currículo dos cursos prevê a promoção de atividades interdisciplinares, atividades complementares, inclusão da temática referente à história e à cultura afro-brasileira e indígena



e, também, a inclusão da temática sobre os direitos humanos, educação ambiental, relações étnico-raciais, conforme compromisso estatutário do IFG (IFG, 2018C). O referido documento ainda prevê que os conteúdos na educação profissional técnica de nível médio devem ser realizados observando os princípios constantes na legislação em vigor e considerando, também, as seguintes diretrizes:

- a. difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres das/os cidadã/ãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- b. observação das condições de escolaridade das/os alunas/os;
- c. orientação para o trabalho;
- d. garantia de promoção permanente das práticas corporais que reflitam a cultura corporal humana historicamente produzida;
- e. respeito aos direitos humanos, na ética, na diversidade étnico-racial, no meio ambiente, **na diversidade sexual, de gênero**<sup>35</sup> e político-ideológica, e na diversidade cultural e religiosa;
- f. integração aos saberes locais e da comunidade, capacitando a/o aluna/o para a modificação de seu ambiente (IFG, 2018C, p. 22).

Observando o PPPI (IFG, 2018C) com relação à igualdade de gênero, temática deste estudo, nos seus princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição para todas as ofertas, nota-se que um dos objetivos da formação é capacitar jovens e adultos, não somente para a sua área profissional, mas para as relações sociais. Isso é feito para que os sujeitos ajam com respeito quanto à diversidade de cultura, de gênero e de produção e, também, em relação à diversidade das formas de apreensão do conhecimento.

A proposta do PPPI (IFG, 2018C), nesse contexto, estabelece eixos e diretrizes de atuação para a educação profissional e tecnológica. Um dos parâmetros prevê, entre outras medidas, a promoção da igualdade de gênero:

- h. promoção de políticas institucionais orientadas pela busca de uma sociedade não discriminatória, igualitária e justa, de modo a valorizar a diversidade étnico-racial, social e cultural, e a promover a igualdade de condições às pessoas portadoras de necessidades educacionais específicas, **a igualdade de gênero**<sup>36</sup> e a livre orientação sexual (p. 8).

Em seus princípios metodológicos, o documento ainda ressalta a importância de atendimento aos princípios estabelecidos pela LDB (Brasil, 1996) e destaca que o ensino do IFG atenderá a uma série de princípios; entre eles, a garantia de que os estudantes serão acompanhados em sua trajetória acadêmica por instâncias específicas e com a atuação de profissionais de múltiplas formações. Assim, segundo o documento, deve haver:

[...] n. estabelecimento de uma política de acompanhamento da vida acadêmica da/o discente considerando o seu contexto histórico-social, cultural e econômico com atenção especial às/aos estudantes com necessidades educacionais específicas e as/os de recorte interseccionalizados de raça, gênero e de sexualidade e de expressões religiosas por meio da equipe pedagógica e acadêmica envolvidas no processo didático e por meio de núcleos específicos, como o NAPNE<sup>37</sup> (IFG, 2018C, p. 24).

<sup>35</sup> Grifo nosso.

<sup>36</sup> Grifo nosso.

<sup>37</sup> NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

A instituição, ao propor tais diretrizes, sinaliza para compromissos políticos que vão além da formação propedêutica. Assim, ela se reconhece como espaço formativo de identidades e de coletivos e demonstra respeito e interesse em fazer proposições de políticas para a diversidade, para a equidade de gênero e raça e para as relações sociais, de tal sorte que possam abarcar espaços de tolerância, de combate ao racismo, à misoginia, à homofobia, entre outros, algo essencial para aquilo que Pacheco (2012) chama de “convivência democrática”, a qual “pressupõe a construção de espaços de tolerância, nos quais a alteridade deve surgir em uma perspectiva emancipadora” (p. 33).

O espaço escolar que defendemos, nesse sentido, corrobora o que é estabelecido nos documentos institucionais do IFG e tem por princípio a igualdade de participação, o pluralismo de ideias, a diversidade sem preconceitos e, sobretudo, tende a oferecer um ensino de qualidade. Neste, é possível criar culturas, ciências e tecnologias, preservar a cultura, as tradições e o meio ambiente e, sobretudo, emancipar os sujeitos com pensamento crítico, reflexivo, ético e humanitário.

Pensando nas políticas educacionais em vigor, Pacheco (2012) pontua que:

As atuais políticas educacionais pautam-se na consideração e valorização da diversidade e na compreensão do papel da educação tanto na construção da autonomia dos indivíduos e do povo brasileiro quanto na sua inclusão em condições sociais e econômicas mais elevadas. Busca-se a viabilização de projetos adequados à diversidade dos sujeitos da educação, com respeito a suas culturas, modos de vida e suas especificidades em termos de aprendizagem, com base nas concepções de educação inclusiva e equidade. Esse olhar em conjunto com a orientação da EPT para um projeto de formação humana integral, assumida no Decreto 5.154/04, permite a aproximação desse campo educacional com outros que se ocupam de questões específicas dos sujeitos e dos lugares de construção de sua existência (p. 32).

Esse contexto, cujas diretrizes apontam a instituição como um espaço da diversidade, foi responsável por nos motivar tanto a investigar se há uma efetividade na relação de igualdade de gênero no espaço escolar, quanto a conhecer as representações de gênero dos estudantes dos cursos técnicos integrados no Câmpus Goiânia em seu cotidiano acadêmico. Além disso, motivou-nos, também, a observar de que maneira essas relações exercem influências sobre a vida acadêmica e profissional, a partir dos relatos dos estudantes desses cursos.

A inclusão do gênero como categoria de análise, nessa perspectiva, poderá ampliar os conhecimentos e criar perspectivas para uma nova política educacional. Isso poderá possibilitar não somente a discussão sobre a desigualdade de gênero, mas também vincular outras temáticas, tais como: a inclusão, a diversidade, os direitos humanos e as relações étnico-raciais, de modo a criar um espaço para pensar na proposição de ações afirmativas. Para possibilitar essa mudança, será fundamental um novo olhar. Nesse sentido, como destaca Louro (2014):

Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá que lidar necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça e etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de

poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito (p. 69).

Nessa perspectiva, além de estabelecer uma política nos documentos institucionais, é essencial acompanhar e contextualizar como essas diretrizes são ou não construídas (ou ainda desconstruídas) na práxis de um espaço acadêmico. E uma das formas de acompanhamento e de avaliação é por meio da investigação educativa.

### **3.3 OBJETIVOS E A ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO DE CASO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NO CÂMPUS GOIÂNIA**

A investigação educativa é uma busca sistemática de novos conhecimentos com o objetivo de compreender os processos educacionais para obter subsídios. Ela é realizada a fim de conduzir uma reorganização de ações pedagógicas, administrativas, políticas e formativas, capazes de qualificar o processo educacional e de melhorar as práticas educativas, garantindo os objetivos e as diretrizes estabelecidas institucionalmente e o cumprimento das questões legais.

Este estudo, nesse contexto, se dá a partir da perspectiva da investigação educativa qualitativa por meio do estudo de caso, pois esse caminho permite compreender a realidade educativa em um marco de tempo definido, sobretudo no que tange ao estudo dos múltiplos e variados aspectos da atividade acadêmica. Além disso, esse método aponta as possibilidades de proposição de políticas para a promoção dos direitos humanos e de caminhos para a tomada de decisões institucionais, pois espera-se que a instituição de ensino, de acordo com o seu comprometimento social, democrático e plural, seja capaz de propor projetos de transformação social e de superação das desigualdades.

A questão central deste trabalho, nesse sentido, é a discussão de como as (des)igualdades de gênero se estabelecem e se configuram no cenário escolar do Câmpus Goiânia do IFG, uma instituição pública de ensino. Espera-se que este trabalho possa contribuir para os debates internos e externos, buscando estabelecer o sentido da educação em uma instituição pública e gratuita e as possibilidades de garantir tanto a qualidade socialmente referenciada, quanto os espaços democráticos, mesmo em um cenário nacional no qual impera uma política flexível e neoliberal e no qual prevalece, também, uma cultura machista, patriarcal e misógina.

Assim, nesse contexto, este estudo visa investigar a questão de gênero no IFG, especificamente no Câmpus Goiânia, trabalhando na busca dos seguintes objetivos:

- a) verificar se há uma diferença significativa na proporção de mulheres e homens que ingressam no IFG nos cursos técnicos integrados ao ensino médio;
- b) identificar se há diferenças e em quais cursos encontram-se acentuadas;
- c) realizar uma análise da possível relação de gênero em termos da permanência e do êxito nessa modalidade de ensino;
- d) analisar as percepções do alunado diante das questões de gênero relacionadas à vida acadêmica e ao mundo do trabalho;
- e) identificar e propor possíveis ações e políticas de gênero necessárias para promover a igualdade de condições de inclusão e o combate à evasão e aos preconceitos.

De acordo com os objetivos propostos, a perspectiva adotada nesta análise será a da equidade de gênero. Assim, não se tratará de uma pesquisa estritamente feminista, muito embora as investigações que envolvam a temática de gênero tendam a analisar os aspectos da desigualdade das mulheres nas relações sociais e trabalhistas.

O estudo presente nesta tese tem como foco os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados no Câmpus Goiânia, ou seja, não se trata de um estudo de caso único, apesar de a análise contemplar apenas uma das unidades do IFG. Na verdade, trata-se de um estudo de caso múltiplo, pois serão várias unidades de análises de seis cursos distintos. Sabariego (2012) chama esse método de estudo de caso coletivo. Nele, o interesse está centrado em questionar um fenômeno ou uma condição geral a partir de um estudo conjunto de vários casos. O enfoque qualitativo, nesse contexto, permite descobrir e/ou interpretar as particularidades em determinados cenários educativos, assim como compreender a própria complexidade institucional e repensar os fatores e componentes culturais intrínsecos na realidade escolar.

Para Bisquerra (2004), o estudo de caso é capaz de compreender com profundidade o fenômeno educativo sem perder sua complexidade, constituindo, assim, uma estratégia de desenho de investigação que permite selecionar o objeto/sujeito do estudo e o cenário em que se constituiu, para compreender com profundidade a realidade social e educativa. Nas palavras de Biquerra:

O estudo de caso é um método de investigação de grande relevância para o desenvolvimento das ciências humanas e sociais que implica um processo de indagação caracterizado pelo exame sistemático e em profundidade de casos de um fenômeno, entendendo estes como entidades sociais ou entidade educativas únicas (p. 309).

Goldemberg (2004) corrobora essa visão chamando atenção para a relevância do método do estudo de caso e da sua amplitude de possibilidades para a análise do objeto. Segundo a autora:

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos (p. 33).

Conforme afirmam Chadderton e Torrance (2015), o estudo de caso não se baseia em descrições idiossincráticas. Na verdade, essa metodologia tem a perspectiva de esclarecer assuntos mais gerais e interesses específicos e tende a levar os leitores a reconhecerem aspectos que se aplicam em suas experiências. Isso faz com que um estudo de caráter generalizado tenha possibilidade de explicar outras situações equivalentes ou semelhantes. Como pontuam os teóricos:

Portanto, o estudo de caso é um “enfoque” de pesquisa que procura lidar com a complexidade da atividade social e educacional e descrevê-la, a fim de representar os significados que atores sociais individuais trazem para esses âmbitos e constroem neles. O estudo de caso pressupõe que a “realidade social” é criada por meio da interação social, embora situada em determinados contextos e histórias e procura reconhecer e descrever antes de tentar analisar e teorizar – isto é, ela dá precedência a descrição sobre a explanação. Ela faz a pergunta básica: “O que está acontecendo aqui? antes de tentar explicá-lo. Ela presume que as coisas podem não ser como parecem e privilegia a investigação profunda em lugar da cobertura: compreender “o caso” em vez de generalizá-lo ao conjunto de uma população (p. 91).

Chadderton e Torrance (2015) apontam que um dos problemas epistemológicos do estudo de caso diz respeito a traçar os seus limites, observando o que se deve incluir e o que não se

deve incluir, por exemplo. Em uma instituição educacional, como o IFG, é possível encontrar vários objetos de interesse que acabam se esbarrando e, até mesmo, adentrando nos limites de outros estudos. Entretanto, essa é uma situação perfeitamente permitida, quando se considera que o espaço acadêmico tende a ser dinâmico, transversal e constituído de histórias, vivências e memórias diversas.

O estudo de caso, nessa perspectiva, tem como premissa o contato com os sujeitos, a fim de tentar perceber as suas perspectivas sobre o objeto estudado. Várias são as técnicas que podem ser aplicadas, como a entrevista, a conversa informal, os relatórios, a aplicação do questionário, a observação e a análise de documentos, mas sem perder de vista o contexto social e histórico das ações, sobretudo no que tange ao desenvolvimento de informações que se correlacionam com os marcos teóricos e que podem contribuir para a melhoria da prática educacional. Assim, deve-se levar em consideração a possibilidade de aplicar mais de uma técnica para não incorrer em uma análise excessivamente empirista (Chadderton e Torrance, 2015).

Este estudo de caso sobre os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFG levará em consideração a perspectiva da igualdade de gênero, no sentido de que essa igualdade diz respeito tanto aos homens quanto às mulheres. Assim, será observado o gênero enquanto questão humana, como direito formal garantido constitucionalmente. Contudo, isso será feito de forma atenta às especificidades dos sujeitos, e não às universalidades, até mesmo porque, se não fossem consideradas as diferenças, não se justificaria o estudo de gênero. Sobre essa questão do gênero e das diferenças, Abramo (2002) pontua que:

A noção de igualdade de gênero não supõe a supressão das diferenças entre homens e mulheres. A igualdade de gênero significa que os direitos, responsabilidades, deveres e status das pessoas não deveriam depender do fato de nascer homem ou mulher, e que tanto homens como mulheres devem ser livres para desenvolver suas potencialidades e tomar decisões sobre as próprias vidas sem estar limitados/as pelos estereótipos, preconceito (p. 33).

Mesmo partindo da intencionalidade da igualdade de gênero, serão analisadas as diferenças socialmente construídas entre homens e mulheres, não visando enfocar as diferenças por si só, mas de forma a contextualizar as relações sociais e a importância desse debate dentro do espaço acadêmico.

### **3.4 FASES DA INVESTIGAÇÃO DO ESTUDO DE CASO**

Numa investigação científica, é importante definir um desenho da pesquisa ou a abordagem geral que será utilizada. Esta deve se apresentar de forma definida e coesa em relação aos objetivos. Assim, além de uma base conceitual, é preciso também adotar critérios e procedimentos metodológicos que possam orientar o pesquisador com procedimentos, a fim de garantir a confiabilidade dos resultados apresentados. Nessa perspectiva, a partir desse contexto é que serão apresentadas as fases da investigação deste estudo de caso.



### 3.4.1 Marco teórico

Uma vez definido o problema a ser investigado, os objetivos e a metodologia, a etapa seguinte visa dar sustentabilidade teórica à pesquisa, ou seja, implica expor as teorias basilares, os enfoques necessários e específicos, incluindo outros estudos e investigações que possam colaborar para interpretar os dados do estudo.

Para esta investigação, a elaboração do marco teórico incluiu a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, incluindo as legislações e os indicadores extraídos de estudos de institutos de estatísticas sobre educação, gênero e mundo do trabalho. A pesquisa bibliográfica e a documental foram utilizadas para descrever a temática da trajetória da educação profissional e tecnológica no Brasil descritas no Capítulo I e para embasar os marcos teóricos sobre gênero, educação e mundo do trabalho descritos no Capítulo II, cujo objetivo foi aproximar a pesquisadora das teorias e das pesquisas já desenvolvidas sobre o assunto estudado e conduzir os embasamentos da análise dos dados e dos questionários.

Para dar conta dessa discussão, o marco teórico, que tem o papel crucial de orientar a pesquisa e justificar o interesse e a importância do objeto estudado, esboçou a trajetória da educação profissional no Brasil e no estado de Goiás e mostrou como se deu a inclusão das mulheres nessas instituições. Além disso, foram observadas questões a respeito das temáticas sobre gênero e sexo, gênero e educação e gênero e mundo do trabalho. Todavia, conforme ressaltam os autores Hernandez Sampiere, Fernández Collado e Baptista Lúcio (2013), embora seja certo que exista uma revisão inicial da literatura, entende-se que esta pode ser completada em qualquer tempo, sobretudo quando se trata de uma pesquisa qualitativa.

### 3.4.2 Coleta e análise dos dados iniciais da investigação

Para alcançar os objetivos propostos, após a fase da revisão bibliográfica e documental, foi realizada abordagem quantitativa que consistiu uma pesquisa empírica dos dados referentes ao IFG, no período de 2014 a 2018, em que foram extraídos os dados do número de estudantes matriculados por curso, a concorrência dos cursos, os dados da permanência e do êxito, analisando através da variável gênero.

A partir dos dados levantados de cada curso, no período de 2014 a 2018, na base de dados do IFG, por meio do Sistema Visão – Sistema de Visualização de Relatórios Acadêmicos e pelos dados dos processos seletivos obtidos por meio dos relatórios do Centro de Seleção do IFG (IFG, 2018A), foi possível analisar se existia uma diferença a ser considerada no êxito e na evasão escolar entre os meninos e meninas matriculados nos cursos investigados. E foi o que de fato ocorreu. Ao confirmar essa hipótese, foi analisada se essa diferença encontrada tinha um formato acentuado em um ou mais cursos, bem como se havia uma constância nos anos limítrofes dessa investigação.

### 3.4.3 A definição do instrumento exploratório e a sua construção

Escolhido como instrumento para este estudo, o questionário é um tipo de coleta de dados muito usual em investigações empíricas. Formados por uma série de perguntas, a partir das quais são reunidos dados estruturados e não estruturados, normalmente os questionários são respondidos na ausência do pesquisador. Como técnica em uma pesquisa educacional, o questionário permite criar condições para a construção do conhecimento por meio da expressão da opinião, preferência, interesses, expectativas e percepção das e dos participantes da

investigação, garantindo, de acordo com o tipo de estudo, o anonimato ou não. Sobre o questionário, Nieto Martín (2012) observa:

Como técnica o serviço de investigação científica há de cumprir a função chave de servir de elo entre os objetivos da investigação e a realidade da população pesquisada. Portanto, o questionário deverá, por uma parte, traduzir em suas perguntas os objetivos da investigação e, por outra parte, suscitar nos entrevistados, respostas sinceras e claras, cuja informação poderá ser classificada e analisada posteriormente (p. 148).

Atualmente, com o advento da tecnologia da informação e da comunicação, muitos pesquisadores têm utilizado meios eletrônicos como um facilitador da aplicação, seja pela redução dos custos operacionais da pesquisa, seja para atingir um público maior, que poderá responder nas condições e horários que melhor lhes convir, contribuindo, assim, para um processo mais eficiente de coleta dos dados da investigação.

Neste estudo, a ferramenta do questionário foi construída pela autora a partir de estratégias impositivas para listar os temas, as questões e a sua estrutura. Posteriormente, ela foi validada pela diretora de tese e, em seguida, pelo juízo de duas docentes da Universidade de Santiago de Compostela, especialistas em metodologia científica e em métodos de investigação em educação. Ambas analisaram e consideraram que o instrumento atendia aos propósitos da investigação. As docentes indicaram alterações na forma e na estrutura do questionário, de modo a facilitar o entendimento e a dar mais opções de respostas, sugerindo, ainda, a alteração de questões que tinham sentido dubio ou que apresentavam outros empecilhos que dificultariam a análise ou que escapavam da temática.

Uma vez estruturada, avaliada e reformulada a ferramenta, o questionário foi aplicado na turma do 4º ano do Curso Técnico Integrado em Telecomunicações, do Câmpus Goiânia do Instituto Federal de Goiás, como teste, posto que essa turma tinha características similares às turmas que estavam sendo investigadas e não fazia parte do escopo da pesquisa, uma vez que a oferta de vagas para esse curso iniciou-se em 2014, enquanto os demais já eram ofertados desde meados dos anos 2000.

Nessa aplicação, houve a participação de onze estudantes do Curso de Telecomunicações e dois servidores da educação do IFG convidados como colaboradores, os quais foram fundamentais para apontar as inconsistências e apresentar proposições de reestruturação e adequação. A partir dessa aplicação, novas questões foram incluídas, outras foram modificadas e outras, excluídas. Schostak e Barbour (2015), relatando esse tipo de situação, afirmam a importância de se aplicar uma prova-piloto, quando da construção de um instrumento:

Uma vez definidos, eles geralmente são testados com pequenos grupos para diminuir a ambiguidade e de determinar questões que resultam mais proveitosa difusão de informação, com o intuito de padronizar as perguntas que se podem aplicar numa amostra de grande dimensão (p. 100).

O questionário, após a etapa final de reestruturação, foi finalizado com perguntas fechadas, visando criar condições de generalização, e com perguntas abertas, não conclusivas, abrindo a possibilidade de aparecerem situações distintas e diversas, além de informações imprevistas.

Nas perguntas fechadas, também foi utilizada a técnica da Tabela de Likert<sup>38</sup> em algumas questões. Além disso, foram utilizadas perguntas-filtro que, dependendo da resposta,

---

<sup>38</sup> A escala Likert, criada pelo Rensis Likert em 1932, estabelece uma escala de respostas em questionários e em pesquisas de opinião. Por meio dela, os respondentes especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

encaminhavam para a pergunta seguinte ou para uma pergunta complementar. Como parte da metodologia de construção da ferramenta, o questionário foi novamente aprovado pela diretora de tese e foi autorizada a sua aplicação. O documento pode ser consultado nos anexos deste trabalho.

No preâmbulo do questionário, foi feita uma nota explicativa, apresentando a pesquisadora, os seus contatos e vínculos acadêmicos e laborais. Em seguida, foi feito um relato sobre a natureza da investigação, os objetivos, a importância da participação, os prazos e a garantia da preservação dos dados, privacidade e anonimato do participante.

A primeira parte do questionário apresentou a seguinte estrutura: a) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para os e as participantes da pesquisa; b) dados pessoais: idade, sexo e formas de ingresso na instituição; c) fatores motivacionais que levaram à escolha do curso; d) a vida acadêmica relacionada à permanência e ao êxito; e) rendimento escolar; f) fatores econômicos, familiares e sociais intervenientes nos processos escolares; e g) possibilidades de desistência do curso e evasão escolar.

A segunda parte do questionário foi estruturada com perguntas vinculadas às relações de gênero no contexto escolar e no mundo do trabalho. Nesse aspecto, o questionário apresentou questões relacionadas à: a) percepção do estudante sobre a política e as práticas institucionais na igualdade de gênero; b) proposta de melhoria da política institucional; e c) percepção do mundo do trabalho sobre as expectativas diferentes para os sexos.

A terceira parte do questionário tratou de questões sobre a relação aluno-professor e possíveis discriminações sexistas dos professores com os estudantes e, também, sobre o perfil do curso. Ao final, os e as estudantes tiveram a oportunidade de deixar suas avaliações acerca da pesquisa e dar sugestões sobre a investigação e a instituição.

Após a finalização da estruturação, o instrumento foi inserido no Formulário *Google Forms*. Esta ferramenta auxilia nas pesquisas por meio da coleta das informações de questionários personalizados e tem como característica a facilidade, a praticidade de sua utilização, a aplicabilidade e, também, a análise dos dados.

Cabe um parêntese para acrescentar que foi realizada também a submissão da pesquisa e do questionário ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFG, via Plataforma Brasil<sup>39</sup>, visando garantir a liberdade de participação, o anonimato e os direitos das e dos participantes. Todos esses formulários encontram-se disponíveis nos anexos deste trabalho.

Seguindo as orientações e os regulamentos do Comitê, foram tomadas as medidas necessárias para garantir a liberdade de participação, a integridade do participante da pesquisa e a preservação dos dados, de forma a não identificar o discente, garantindo-lhe, especialmente, a privacidade, o sigilo e a confidencialidade. Ademais, para manter o sigilo, todos os dados coletados foram manipulados unicamente pela pesquisadora responsável. Além disso, toda e qualquer informação divulgada foi descaracterizada, para que não ocorresse qualquer identificação do participante. E essa foi uma etapa fundamental para a construção desta pesquisa. Como pontuam Schostak e Barbour (2015), “os arcabouços éticos são cruciais e expõem os princípios que regem a aplicação do anonimato, da confiabilidade e dos direitos de acesso” (p. 102).

<sup>39</sup> A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o Sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios – desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário –, possibilitando, inclusive, o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando são concluídas). O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. ([www.plataformabrasil.saude.gov.br](http://www.plataformabrasil.saude.gov.br)).

### 3.4.4 Delimitação do estudo e os sujeitos da amostra

No sentido de qualificar e dar voz aos dados, a etapa seguinte foi a da aplicação do questionário ao corpo discente dos cursos técnicos integrados do Câmpus Goiânia que estava cursando o 4º ano em 2018, ou seja, a amostragem foi concebida de forma intencional. A escolha da aplicação do questionário ao estudante do último ano teve o objetivo de qualificar o discurso, considerando que esse estudante teria mais condições de fazer uma avaliação contextualizada e mais completa sobre sua trajetória acadêmica com relação à permanência e, também, em relação à percepção sobre a igualdade de gênero na instituição, nas relações sociais e acadêmicas. Além disso, esse discente poderia avaliar de forma mais integral a interferência desses fatores na aprendizagem e no mundo do trabalho, através das experiências obtidas e vivenciadas no período do estágio obrigatório e das práticas laborais.

Ademais, considerando que o período mínimo de permanência desses estudantes era de quatro anos, também seria possível analisar o nível de conhecimento sobre as políticas e as práticas acadêmicas institucionais para a igualdade de gênero. Ao dar voz aos estudantes, foi possível analisar os significados e as representações que esses sujeitos vivenciaram e construíram em relação ao gênero no IFG e, assim, subsidiar reflexões, a fim de poder contribuir com as políticas de combate às desigualdades, aos preconceitos e a outras formas de opressão.

A definição da amostra teve os seguintes critérios de inclusão das e dos participantes na pesquisa: a) estudantes matriculados no período de 2014 a 2018 no Câmpus Goiânia; b) estudantes de ambos os sexos; c) estudantes dos cursos técnicos integrados que já tinham turmas concluídas em 2014; e d) estudantes que assinaram o termo de consentimento.

O recorte temporal da pesquisa abarcou os anos a partir de 2014, em função dos dados estatísticos da instituição encontrarem-se mais organizados e mais confiáveis nesse período, devido à implantação do Sistema Visão e ao maior controle no lançamento dos dados no Sistema Sistec.<sup>40</sup> A data final desse recorte foi o ano de 2018, estabelecida para garantir a análise de pelo menos um ciclo completo do discente na instituição, do ingresso à conclusão do curso.

Ficaram excluídos da pesquisa: a) os Cursos Técnicos Integrados na Modalidade de Jovens e Adultos; b) estudantes de outros câmpus do IFG; c) estudantes que não assinaram o termo de consentimento; d) estudantes evadidos ou egressos dos cursos; e) servidores do IFG; f) cursos extintos; e g) estudantes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Telecomunicações.

Sobre a metodologia e os grupos escolhidos para realizar uma análise, Schostak e Barbour (2015) afirmam que:

A maioria dos livros de texto recomenda formar os grupos-alvo de modo a reunir pessoas com alguma característica importante em comum. Ao constituirmos diversos grupos (p. ex., com jovens e velhos, homens e mulheres, pais e não pais, dependendo do tema de que se trate) temos uma base útil para fazer comparações intergrupais. Todavia se atentamos para as variações entre as opiniões expressas pelos membros de cada grupo (diferenças intragrupo) e as nuances de discussão, poderemos elaborar descrições bem mais detalhadas e teoricamente embasadas (p. 103).

Nesse sentido, além de levar a recomendação de Schostak e Barbour em consideração, neste trabalho observamos também o que Hernandez Sampiere, Fernández Collado e Baptista Lúcio (2013) têm a nos dizer. Para os autores, o tamanho da amostra para o estudo de caso em estudos qualitativos pode ser de um ou de vários casos. Além disso, pode, à medida que os

<sup>40</sup> O Sistec é um sistema de banco de dados instituído pela Resolução CNE/CEB nº 3/2009 pela SETEC/MEC e tem por finalidade, entre outras atribuições, registrar e divulgar os dados da educação profissional e tecnológica.



estudos avançam, haver o acréscimo ou a diminuição do tamanho. Observa-se que, no caso desta pesquisa, a amostra é de casos típicos. Desse modo, “[...] o objetivo é a riqueza, a profundidade e a qualidade da informação, não a quantidade nem a padronização” (p. 406). Ademais, nota-se que, como a amostra é homogênea, elas “possuem o mesmo perfil ou características ou, ainda, compartilham traços similares” (op. cit., p. 407). Dessa forma, a combinação de amostra de casos típicos e de amostra homogênea “são as amostras ‘típicas ou intensivas’, que escolhem casos com um perfil similar, mas que são considerados representativos de um segmento da população, uma comunidade ou uma cultura” (p. 407).

### 3.4.5 Coleta de dados

A etapa seguinte da pesquisa consistiu em realizar uma palestra com os estudantes dos cursos que fazem parte deste estudo, isto é, com os discentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Controle Ambiental, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Instrumento Musical e Mineração, todos ofertados no Câmpus Goiânia. A palestra foi realizada pela pesquisadora em cada uma das turmas e teve por objetivo esclarecer qual era a temática da pesquisa, introduzir alguns conceitos básicos adotados na investigação, como sexo, gênero e sexualidade, e esclarecer os objetivos, o método e a forma de participação.

Vale ressaltar que esse contato presencial foi crucial para esclarecimentos, especialmente, sobre a questão de gênero, pois concomitante à aplicação da pesquisa estavam ocorrendo no país debates sobre a Escola sem Partido e as eleições nacionais para a escolha do presidente, governadores, deputados federais e estaduais. Nesse período, as questões de identidade de gênero estavam sendo ressaltadas nas campanhas dos candidatos de modo pejorativo, preconceituoso e conservador.

A questão de gênero era e é, no Brasil, um tema polêmico, sobretudo por parte dos partidos ultraconservadores, que acusavam as instituições de ensino de doutrinar os estudantes e impor a ideologia de gênero dentro das instituições. As polêmicas se intensificaram no segundo turno das eleições para o cargo de presidente da República, que foi disputado, de um lado, por um candidato com um projeto mais democrático e, do outro, por um candidato com um projeto conservador e opressivo, que foi o vencedor. E tal fato também refletiu dentro do ambiente acadêmico. Diante desse cenário, alguns estudantes optaram por não responder à pesquisa, por influência de tal processo e dos fatores políticos-ideológicos intrínsecos a ele.

Importa, ainda, ressaltar que as e os participantes, tanto com a palestra e com os informativos que antecederiam o formulário, ficaram cientes de seus direitos, da finalidade da pesquisa e de que nenhuma identidade seria revelada em qualquer etapa da pesquisa.

Sobre a aplicação de entrevistas, Schostak e Barbour (2015) observam que, mesmo mantendo todo o cuidado ético, há uma violência implícita ou violência simbólica na aplicação desse instrumento, considerando que quem está respondendo às perguntas se autoquestiona: quem vai ler? O que vão pensar da resposta? Por que estão me perguntando isso? Nesse sentido, um ponto importante é a postura e a forma como o entrevistador irá abordar as questões e como ele escuta e/ou interpreta as respostas. Essa pode ser uma das causas que justificam a não participação ou a presença de respostas incompletas em alguns questionários. Por outro lado, há ainda o participante que considera que sua voz e sua opinião são importantes para expressar e contribuir com as questões propostas no estudo. Nesse contexto, Lankshear, Leander e Knobel (2015) afirmam que:



Os seres humanos são portadores de práticas com as quais fazem, são e compreendem. Como portadores de práticas, por meio da participação em práticas, os indivíduos “representam” seus corpos e suas mentes, seus desejos e fins, suas emoções e seus valores de determinadas maneiras. Assim eles adquirem identidade e pertença, papéis e relações, compreensão e responsabilidades (p. 203).

Após a palestra, o questionário foi disponibilizado via correio eletrônico, com o link do formulário *Google Docs*, ficando disponível para os discentes entre os meses de setembro e dezembro de 2018. Durante todo esse período, a pesquisadora enviou e-mails, solicitando e motivando a participação. Para garantir toda a transparência e lisura na pesquisa, as e os estudantes participantes assinaram um termo de consentimento e receberam o link para responder aos questionários, sem precisar fazer qualquer tipo de identificação pessoal.

### 3.4.6 Análise dos dados

Ao final do período estabelecido para a aplicação dos questionários, obteve-se uma taxa de retorno de 43% de respostas, algo que, para Lewin (2015), está dentro do índice de resposta de 40% para os questionários. Segundo Lakatos e Marconi (2010), a taxa de resposta foi elevada, se comparada à média de 25% presente em investigações educativas qualitativas.

Um elemento que pode ter contribuído para essa média na devolutiva provavelmente está relacionado ao fato de a própria pesquisadora ter feito uma palestra para cada turma, durante aulas gentilmente cedidas pelos docentes dos cursos. Nelas, foi solicitada aos discentes a colaboração na pesquisa, com destaque para a importância do estudo.

Outro fator a ser levado em consideração pode ter sido o meio utilizado para o recebimento e devolução do questionário, que foi o formulário eletrônico. Na verdade, os discentes poderiam utilizar tanto os próprios equipamentos eletrônicos, quanto os equipamentos disponíveis na biblioteca e nos laboratórios de informática da instituição.

Por fim, podemos citar também o interesse pelo tema e a garantia do anonimato como fatores motivadores. Conforme Schostak e Barbour (2015) pontuam, a partir de todos os passos realizados, “[...] as entrevistas parecem ter criado um novo espaço didático e deram a possibilidade de ocupar diferentes posições de sujeito discursivo” (p. 127).

Na pesquisa qualitativa, a percepção dos fatos, na perspectiva dos entrevistados, é um dos sentidos intentados pelo pesquisador. De fato, espera-se compreender os problemas da investigação ou levantar elementos esclarecedores a partir do sentido que as pessoas dão às coisas e como se posicionam frente às questões do objeto do estudo. Desse modo, como observam Hernandez Sampiere, Fernández Collado e Baptista Lúcio (2013):

O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, ponto de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade (p. 376).

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, a coleta e a análise dos dados não são baseadas na quantificação, todavia a amostra de estudantes foi representativa, considerando que apresentava a mesma variedade de características em proporções semelhantes. E tal fato permite generalizar as considerações e as conclusões da pesquisa em relação à população como um todo (Lewin, 2015).

No que tange à análise das informações, nota-se que as técnicas estatísticas podem contribuir para verificar as informações, a fim de analisar, descrever e reinterpretar os dados. E isso permite conclusões mais objetivas de um fenômeno em sua forma complexa. Como destaca Lewin (2015), “as estatísticas inferenciais servem para detectar diferenças entre grupos, buscar relações entre atributos e criar modelos para poder fazer previsões” (p. 288).

Para Someck e Lewin (2015), os métodos quantitativos e qualitativos nas ciências sociais representam um contínuo, e não opostos binários. Os autores ainda sustentam a importância de interligar os conhecimentos teóricos e fazer discussões e críticas, que tendem a ser mais sustentáveis do que aplicar métodos quantitativos ou qualitativos sem uma fundamentação racional.

A pesquisa com a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, segundo Greene, Kreider e Mayer (2015), possibilita gerar uma melhor compreensão dos contextos, interpretações avançadas e elevar a confiança na validade das conclusões. É importante, nesse sentido, ainda ressaltar que a utilização de tais métodos vem contribuindo para o desenvolvimento de novas metodologias e práticas acadêmicas.

Na etapa de análise detalhada dos dados desta pesquisa, os programas eletrônicos de informática foram essenciais para o tratamento das informações, por permitirem realizar a identificação e a categorização dos resultados obtidos. Essa etapa tem como objetivo encontrar semelhanças e diferenças entre os dados, padrões e relações, bem como criar sistemas de categorias. E nesta investigação, essa fase analítica foi essencial para generalizar os dados encontrados e, posteriormente, observar qualitativamente e explicar os fenômenos por meio das teorias fundamentadas.

No próximo capítulo, será exposta a etapa de caracterização dos dados, de modo a organizar, classificar, unir e validar as respostas encontradas e no último capítulo, conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações devem ser realizadas e apresentadas. Assim, as próximas etapas visarão à análise dos dados institucionais e dos questionários aplicados, com a intenção de compreender a relação gênero e educação, por meio dos relatos descritos pelos estudantes, e de desvelar quais as influências presentes nos aspectos relacionados à permanência e ao êxito desses discentes.

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS DOS INDICATIVOS SISTEMATIZADOS REFERENTES AOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS**

A construção deste capítulo foi dividida em três partes. A primeira traz a caracterização e a classificação dos resultados dos indicativos quantitativos censitários sobre a distribuição de estudantes por idade e gênero na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), no Instituto Federal de Goiás e no Câmpus Goiânia, apresentando, assim, um panorama geral dos dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha 2019, ano-base 2018.

Na segunda parte, são apresentados os dados do IFG extraídos do Sistema Visão do IFG (IFG, 2019) referentes aos estudantes ingressantes, evadidos e concluintes dos Cursos Técnicos Integrados (CTIs) do Câmpus Goiânia, nos anos de 2014 a 2018. Além disso, também é apresentada a análise da concorrência dos cursos nos processos seletivos, por meio dos relatórios emitidos pelo Centro de Seleção (IFG, 2018A).

Ao final deste capítulo, são externados os resultados dos indicadores qualitativos dos questionários aplicados aos estudantes matriculados no 4º ano dos CTIs do Câmpus Goiânia, com vistas a compreender a relação gênero e educação, por meio das respostas e das percepções e das narrativas dos estudantes com relação às questões de gênero nos seus cursos, no IFG e no mundo do trabalho.

### **4.1 DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS POR GÊNERO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS E NO CÂMPUS GOIÂNIA**

De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha 2019, ano-base 2018 (MEC, 2019), 712.714 estudantes estavam matriculados nos cursos presenciais e regulares, nas 626 unidades dos 38 Institutos Federais, Cefet-MG, Cefet-RJ, Colégio Pedro II e nas escolas vinculadas às Universidades Federais que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT<sup>41</sup>).

Desse total de matriculados nos cursos presenciais e regulares, 403.286 estudantes (56,60%) eram do sexo masculino e 309.428 (44,40%), do sexo feminino, conforme pode ser observado na Tabela 11, que apresenta os matriculados na RFEPCT por faixa etária e sexo no ano de 2018.

---

<sup>41</sup> Os dados da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, para fins desse estudo, contemplará os Institutos Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II e não contemplará os dados da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, pois a referida universidade não usa o Sistec como o sistema de banco de dados instituído pela Resolução CNE/CEB nº 3/2009 pela SETEC/MEC e que é a base de dados da Plataforma Nilo Peçanha.

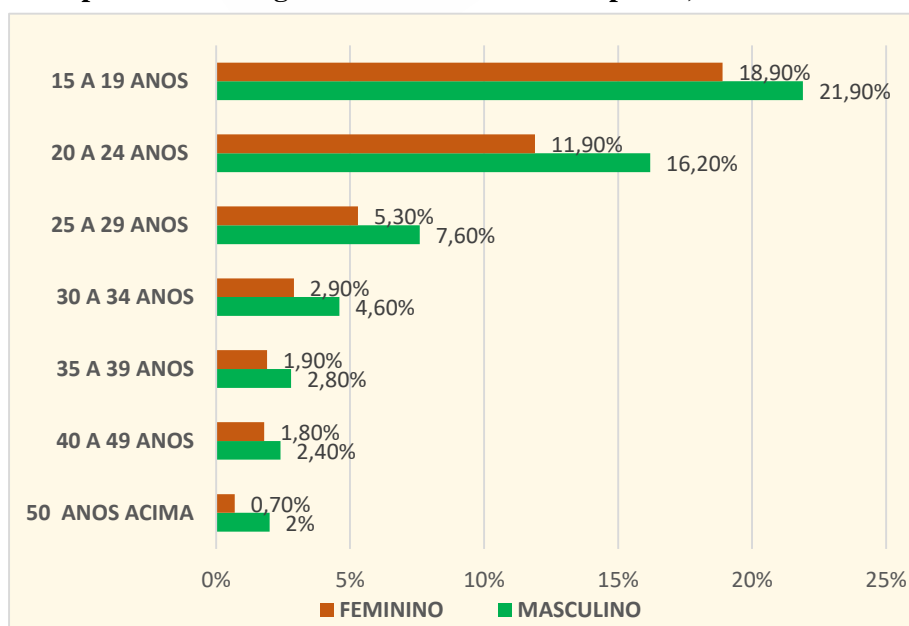
**Tabela 11: Sexo e faixa etária dos estudantes matriculados, nos cursos presenciais e regulares, em 2018 na Rede Federal**

Faixa Etária	Feminino	Masculino	Total
Menor de 14 anos	628	498	1.126
15 a 19 anos	134.561	155.915	290.476
20 a 24 anos	84.538	115.508	200.046
25 a 29 anos	37.829	54.468	92.297
30 a 34 anos	21.015	32.450	53.465
35 a 39 anos	13.622	20.080	33.702
40 a 44 anos	7.806	11.005	18.811
45 a 49 anos	4.658	6.285	10.943
50 a 54 anos	2.810	3.883	6.693
55 a 59 anos	1.343	1.961	3.304
Maior de 60 anos	618	1.233	1.851
Total	309.428	403.286	712.714

Fonte: PNP/MEC (2019) readaptado pela autora.

A maioria dos estudantes da RFEPCT matriculados estava na faixa etária de 15 a 19 anos, o que representou 21,9% do total de meninos e 18,9% do total de meninas, correspondendo à faixa etária regular da idade dos estudantes para esse nível de escolaridade. A segunda faixa de maior número de estudantes matriculados em 2018 foi a dos 20 aos 24 anos, o que evidencia uma maior diferença entre os homens e as mulheres em comparação com as demais faixas etárias analisadas. Assim, têm-se 4,3% pontos percentuais a mais, sendo 16,2% de estudantes do sexo masculino e 11,9% do sexo feminino.

**Gráfico 4: Distribuição das matrículas na Rede Federal por faixa etária e sexo nos cursos presenciais e regulares de nível médio e superior, ano-base 2018**



Fonte: Elaborado pela autora, dados do PNP/MEC (2019).

Na análise dos dados referentes ao Instituto Federal de Goiás, os resultados não foram diferentes dos números encontrados na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Assim, dos 15.798 estudantes, 8.821 eram estudantes do sexo masculino, correspondendo a 55,8% do total, e 6.970 eram estudantes do sexo feminino, equivalendo a 44,2%. Nesse sentido, semelhante ao resultado da RFEPCT nesse âmbito, nota-se a predominância masculinizada no indicativo de matrículas também no IFG.

**Tabela 12: Matriculados no Instituto Federal de Goiás por faixa etária e sexo nos cursos presenciais e regulares de nível médio e superior, ano-base 2018**

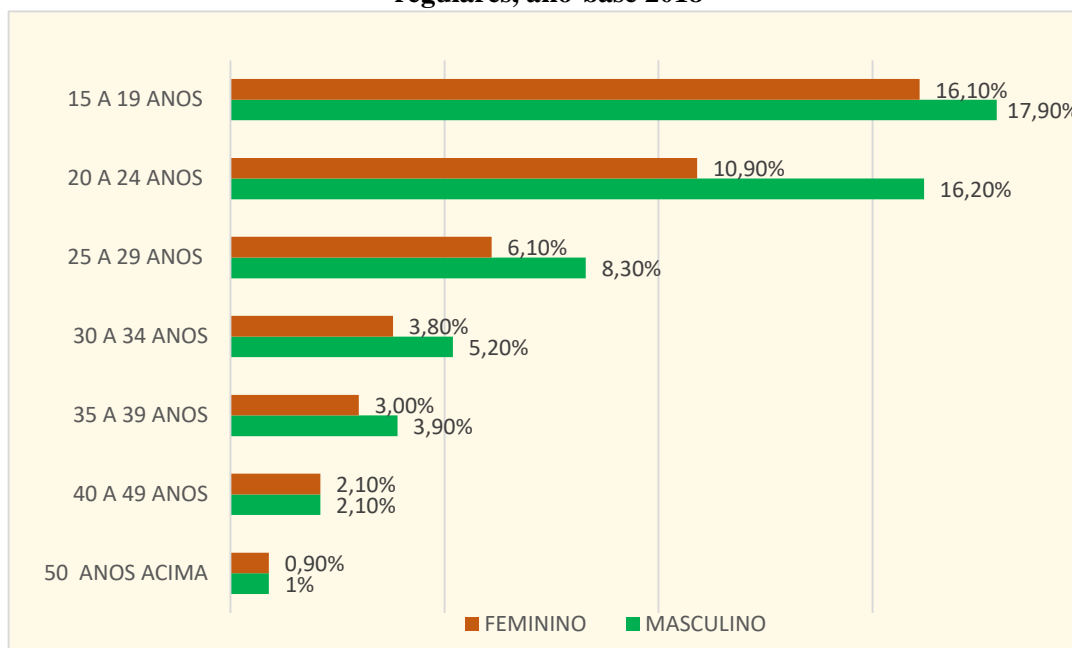
Faixa Etária	Feminino	Masculino	Total
Menor de 14 anos	7	5	12
15 a 19 anos	2.547	2.822	5.369
20 a 24 anos	1.724	2.559	4.283
25 a 29 anos	965	1.319	2.284
30 a 34 anos	593	817	1.319
35 a 39 anos	817	613	1.087
40 a 44 anos	332	335	667
45 a 49 anos	185	173	358
50 a 54 anos	92	89	181
55 a 59 anos	45	55	100
Maior de 60 anos	13	34	47
<b>Total</b>	<b>6.977</b>	<b>8.821</b>	<b>15.798</b>

Fonte: PNP/MEC (2019) e readaptado pela autora.

Ao observar a análise dos estudantes do IFG por faixa etária e sexo, a maior concentração de discentes estava presente na faixa dos 15 aos 19 anos, com 34% do total e com uma parca diferença de 1,8% ponto percentual a mais no número de meninos do que o de meninas. Já na faixa etária de 20 a 24 anos, foi mantida a predominância masculina. No entanto, essa diferença foi 5,3% pontos percentuais maior, com 16,2% de estudantes do sexo masculino e 10,9% do sexo feminino. Todavia, a partir da faixa etária dos 40 anos, houve um equilíbrio entre os sexos e um agrupamento menor nos matriculados, conforme pode ser observado no Gráfico 5.



**Gráfico 5: Distribuição das matrículas no IFG por faixa etária e sexo nos cursos presenciais e regulares, ano-base 2018**



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados do MEC (2019).

Em análise similar à referente aos dados do Câmpus Goiânia em 2018, de acordo com a mesma plataforma de dados, a PNP, observa-se que, dos 5.531 estudantes matriculados nos cursos presenciais e regulares, 62,40% dos matriculados eram do sexo masculino e 37,6%, do sexo feminino, e esse predomínio masculino foi mantido em todas as faixas etárias apresentadas.

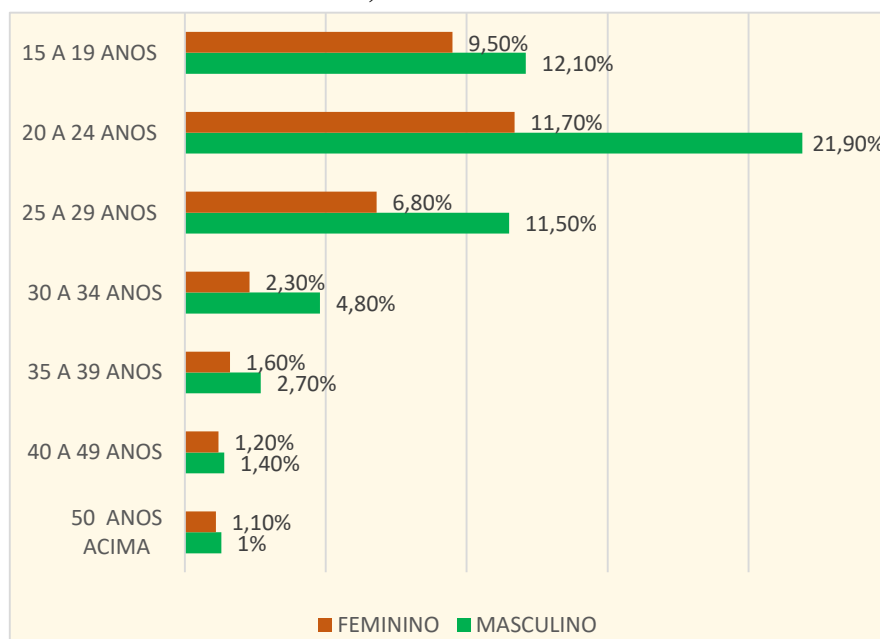
**Tabela 13: Matriculados no Câmpus Goiânia por faixa etária e sexo nos cursos presenciais e regulares de nível médio e superior, ano-base 2018**

Faixa Etária	Feminino	Masculino	Total
Menor de 14 anos	1	1	2
15 a 19 anos	527	667	1.194
20 a 24 anos	647	1.211	1.858
25 a 29 anos	374	637	1.011
30 a 34 anos	184	374	558
35 a 39 anos	129	264	393
40 a 44 anos	86	148	234
45 a 49 anos	67	76	143
50 a 54 anos	39	40	79
55 a 59 anos	17	22	39
Maior de 60 anos	7	13	20
Total	2.078	3.453	5.531

Fonte: PNP/MEC (2019).

Semelhante às taxas anteriores, o maior número de estudantes no Câmpus Goiânia concentrou-se na faixa etária dos 15 aos 29 anos e, em todas elas, a predominância foi masculina. A maior diferença encontrada foi dos 20 aos 24 anos, com 21,9% de estudantes do sexo masculino, e 11,7% de estudantes do sexo feminino, conforme pode ser observado no Gráfico 6, que mostra a distribuição dos estudantes por faixa etária e sexo em 2018. A segunda faixa de maior diferença foi a de 25 a 29 anos, com 11,5% de estudantes do sexo masculino e 6,8% do sexo feminino.

**Gráfico 6: Distribuição de matrículas por faixa etária e por sexo dos estudantes do Câmpus Goiânia, ano-base 2018**



Fonte: Elaborado pela autora, dados PNP/MEC (2019).

Segundo a análise dos cursos ofertados no Câmpus Goiânia no ensino superior (licenciaturas, tecnologia, bacharelados e pós-graduação), estavam matriculados 3.782 estudantes, sendo 2.356 do sexo masculino (62,3%) e 1.426 (37,7%) do sexo feminino (Tabela 14). A maior diferença entre a predominância masculina e a feminina também ocorreu na faixa etária dos 20 a 29 anos, com 39,5% do sexo masculino e 23,8% do sexo feminino.

**Tabela 14: Matriculados em 2018 nos cursos superiores presenciais e regulares no Câmpus Goiânia por faixa etária e sexo**

Faixa Etária	Feminino	Masculino	Total
15 a 19 anos	155	203	358
20 a 24 anos	567	203	358
25 a 29 anos	567	1.014	1.581
30 a 34 anos	334	480	814
35 a 39 anos	99	193	282
40 a 44 anos	52	94	146
45 a 49 anos	38	48	86
50 a 54 anos	12	28	40
55 a 59 anos	8	12	20
Maior de 60 anos	4	6	10
Total	1.426	2.356	3.782

Fonte: MEC (2019).

Observando os dados referentes aos cursos técnicos de nível médio no Câmpus Goiânia, percebeu-se também uma diferença entre os sexos. No total, havia 523 estudantes do sexo masculino (67%) e 400 estudantes do sexo feminino, correspondendo a 33% do total dos 923 discentes matriculados. A maior concentração de estudantes foi encontrada na faixa etária dos 15 aos 19 anos e foi mantida a predominância masculina. Nessa análise de dados, não foram incluídas as matrículas dos cursos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as matrículas dos cursos subsequentes, por não fazerem parte do escopo deste estudo.

**Tabela 15: Matriculados por faixa etária e sexo nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Câmpus Goiânia, ano-base 2018**

Faixa Etária	Feminino	Masculino	Total
Menor 14 anos	1	1	2
15 a 19 anos	356	423	779
20 a 24 anos	41	78	119
25 a 29 anos	2	12	14
30 a 34 anos	0	1	1
35 a 39 anos	0	2	2
40 a 44 anos	0	4	4
45 a 49 anos	0	1	1
Maior de 50 anos	0	1	1
Total	400	523	923

Fonte: PNP/ MEC (2019) readaptado pela autora.

Na primeira parte deste capítulo, o presente estudo apresentou os dados da Rede Federal, do IFG e do Câmpus Goiânia referentes aos estudantes matriculados no ano de 2018, por faixa etária e por sexo. De acordo com esses dados, foi possível perceber que a presença

masculinizada é uma tendência em todos os níveis e modalidades e que existe, também, a manutenção de um perfil historicamente constituído nessas instituições de ensino. A seguir, serão apresentados os dados de estudantes matriculados, evadidos e que obtiveram êxito nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos anos de 2014 a 2018.

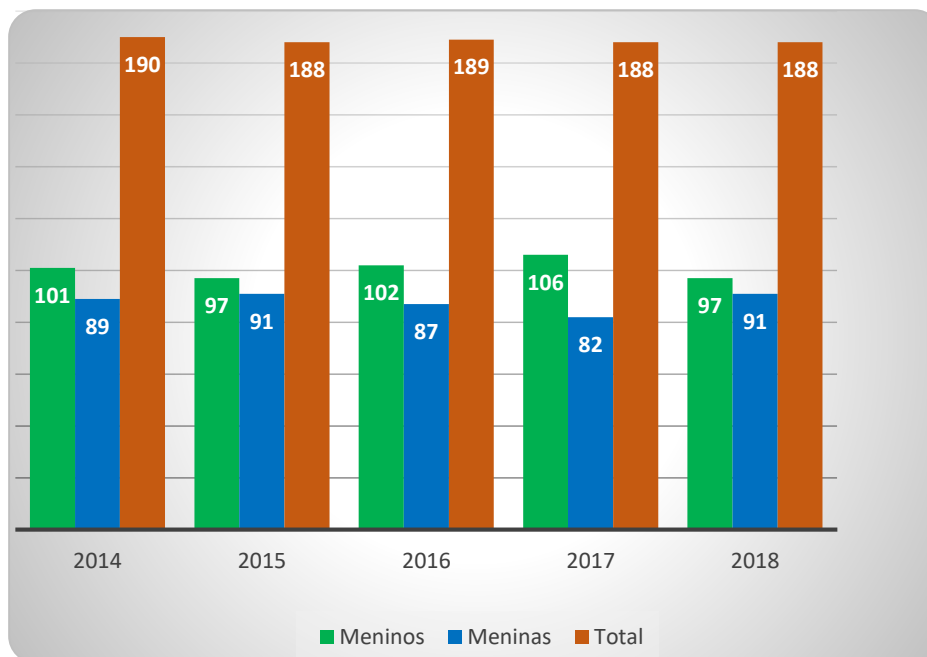
## **4.2 DADOS DO INGRESSO, CONCORRÊNCIA, EVASÃO E ÊXITO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO CÂMPUS GOIÂNIA**

Para este estudo, serão observados, especificamente, os dados dos Cursos Técnicos Integrados do Câmpus Goiânia referentes ao período de 2014 a 2018, extraídos do Sistema Visão do IFG (IFG, 2019). Conforme explicitado na metodologia, os Cursos Técnicos Integrados que fazem parte do escopo desta investigação são: Controle Ambiental, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Instrumento Musical e Mineração, com exceção dada ao CTI em Telecomunicações por ter recommçado a sua oferta em 2014 e, conseqüentemente, por não apresentar dados similares para análise. Destarte, serão analisados os indicadores do ingresso, da concorrência, da taxa de evasão e do êxito, comparando os dados gerais e os específicos em cada um dos cursos.

### **4.2.1 Dados do ingresso nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Câmpus Goiânia**

Segundo a análise dos dados censitários gerais, constatou-se que havia uma predominância masculina no ingresso no período de 2014 a 2018. Nesse sentido, dos 943 estudantes ingressantes nos Cursos Técnicos Integrados no Câmpus Goiânia, durante o referido período, 503 eram de meninos (53%) e 440 de meninas (47%). O número de estudantes do sexo masculino, em todos os anos analisados, foi superior ao número de estudantes do sexo feminino, algo que se manteve constante em todos os anos analisados, conforme é apresentado no Gráfico 7 que compara os ingressantes dos seis cursos técnicos, por ano e por sexo.

**Gráfico 7: Total de estudantes ingressantes nos Cursos Técnicos Integrados nos anos de 2014 a 2018 no Câmpus Goiânia por sexo e ano**



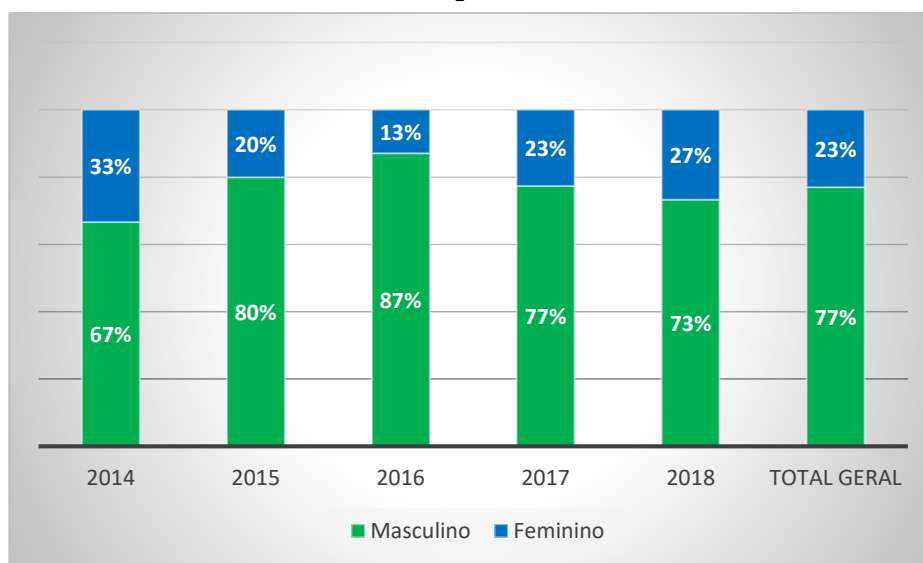
Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos dados do IFG (2018).

Apesar de os dados apresentarem que o universo de estudantes masculino e feminino estavam bem equivalentes, ao realizar a análise dos ingressantes por curso e por sexo foi encontrada uma diferença considerável no número de meninos no CTI em Eletrônica e no CTI em Eletrotécnica, proporção essa que se manteve semelhante em todos os anos analisados, deixando evidente uma parca presença de meninas ingressantes nos cursos supracitados. Para uma compreensão de tais fatos, uma análise específica dos ingressantes de cada curso foi realizada e será vista a seguir.

Na análise dos dados do CTI em Eletrônica, registrou-se, no período de 2014 a 2018, a proporção de 77% de ingressantes do sexo masculino e de 23% de ingressantes do sexo feminino no total geral dos anos. No ano de 2016, ocorreu a maior diferença entre os ingressantes por sexo, com 87% de meninos e 13% de meninas. No ano de 2014, por sua vez, houve a menor diferença, apesar de ainda ter sido vultosa, entre os ingressantes do sexo masculino, com 67% e 33% de discentes do sexo feminino, conforme apresentado no Gráfico 8, que se refere aos ingressantes do CTI em Eletrônica por sexo e ano.



**Gráfico 8: Total de estudantes ingressantes no Curso Técnico Integrado em Eletrônica nos anos de 2014 a 2018 por sexo e ano**

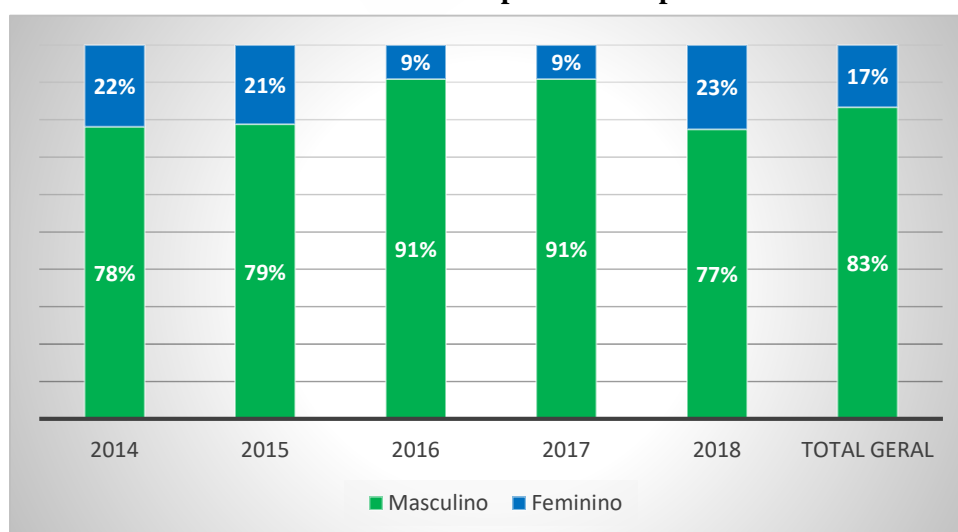


Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

No CTI em Eletrotécnica, a proporção foi de 83% de matrículas de ingressantes do sexo masculino e 17% de ingressantes do sexo feminino, o que fez desse curso aquele com o maior percentual de estudantes do sexo masculino no Câmpus Goiânia, no período de 2014 a 2018, conforme mostra o Gráfico 9.

As maiores diferenças encontradas entre o ingresso por sexo, no CTI em Eletrotécnica, ocorreram nos anos de 2016 e 2017, quando houve apenas 9% de meninas ingressantes em cada ano, o que é muito distante da média geral de ingressantes do sexo feminino no curso, que foi de 17%. No ano de 2018, houve a menor diferença entre os sexos, com 77% de ingressantes do sexo masculino e 23% de ingressantes do sexo feminino, todavia a diferença entre os sexos continuou desproporcional em todos os anos analisados.

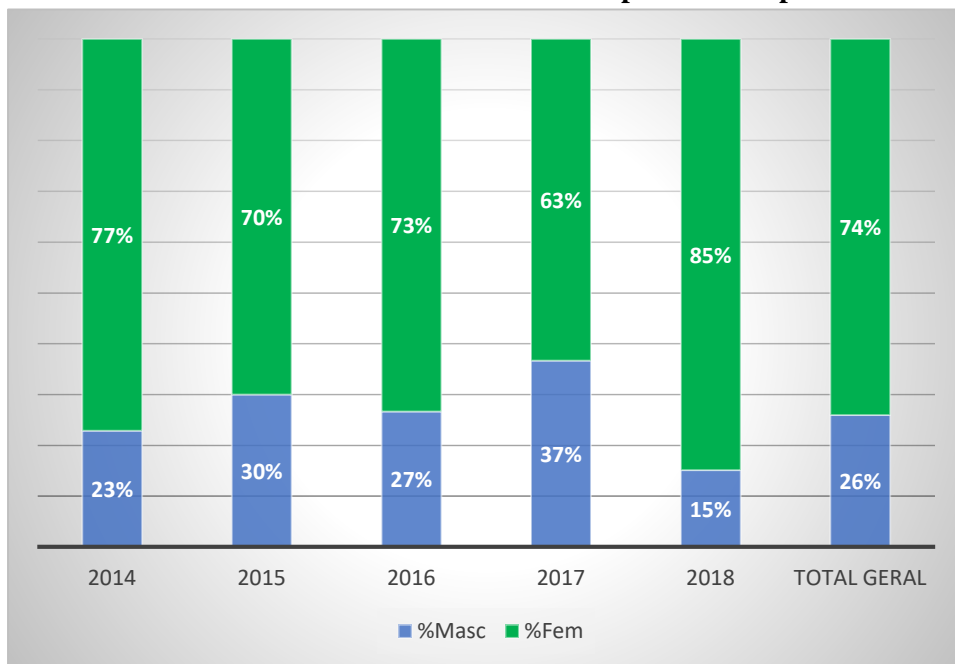
**Gráfico 9: Total de estudantes ingressantes no Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica nos anos de 2014 a 2018 no Câmpus Goiânia por sexo e ano**



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

O CTI em Controle Ambiental, pertencente ao eixo tecnológico Ambiente e Saúde, caracterizou-se como o curso técnico com maior predominância feminina em comparação com os demais cursos analisados, totalizando 74% do número total de ingressantes no curso, entre os anos de 2014 a 2018. No ano de 2017, ocorreu a menor diferença de ingressantes, com 63% de meninas e 37% de meninos. E no ano de 2018, foi registrada a maior diferença, com 85% de ingressantes do sexo feminino e 15% do sexo masculino. Esses dados podem ser observados no Gráfico 10.

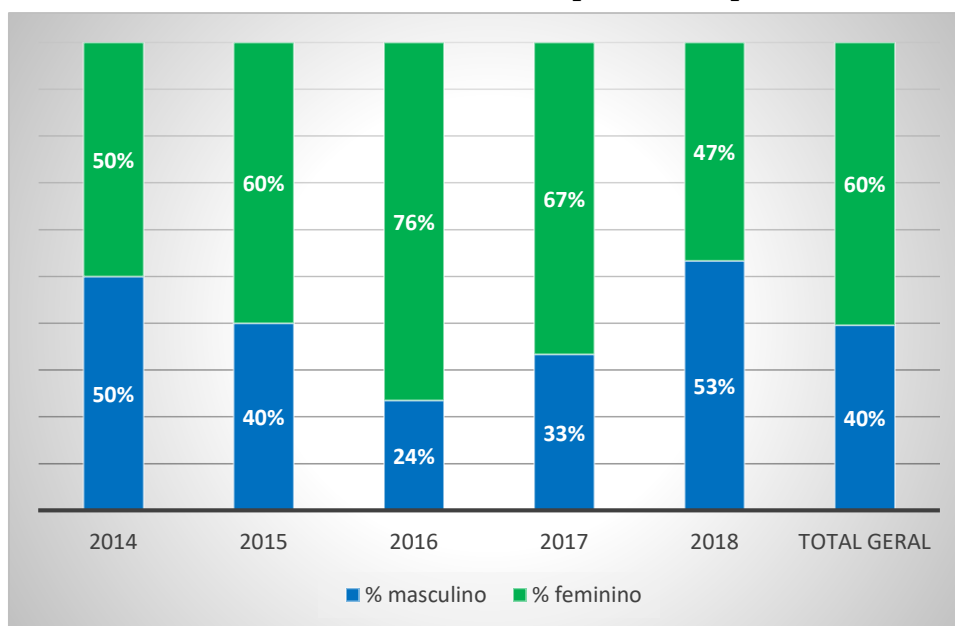
**Gráfico 10: Total de estudantes ingressantes no Curso Técnico Integrado em Controle Ambiental nos anos de 2014 a 2018 no Câmpus Goiânia por sexo e ano**



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

Algo semelhante ao que aconteceu com o CTI em Controle Ambiental ocorreu com o CTI em Instrumento Musical, pertencente ao eixo tecnológico de Cultura e Design. O percentual acumulado dos anos de 2014 a 2018 referente ao total de meninas foi superior ao de meninos, com 60% de ingressantes do sexo feminino e 40% do masculino. No ano de 2016, houve a maior diferença entre os sexos no ingresso, com 76% de meninas e 24% de meninos, conforme pode ser observado no Gráfico 11. Entretanto, apesar de o total apresentar predominância feminina, no ano de 2018 houve uma inversão, com 53% dos ingressantes do sexo masculino e 47% do sexo feminino. Todavia, essa inversão não alterou o perfil geral mais feminilizado do curso.

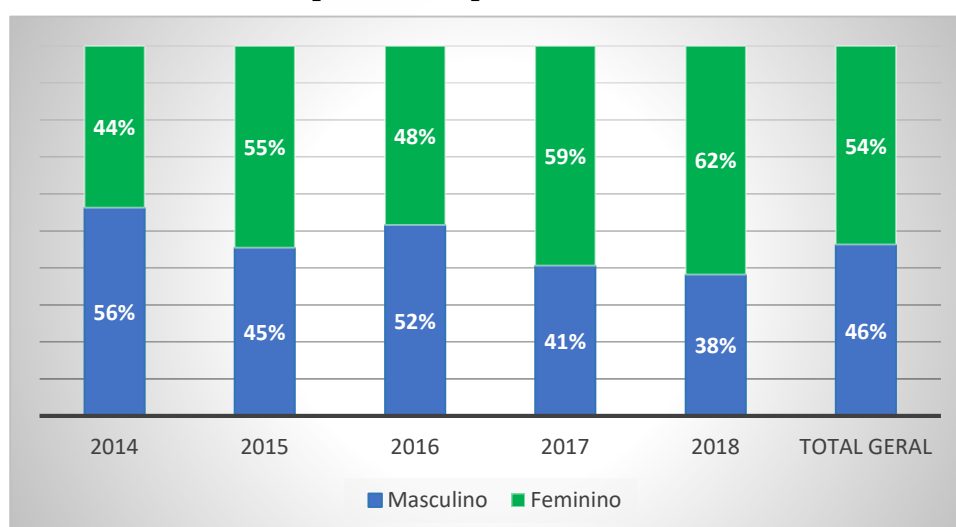
**Gráfico 11: Total de estudantes ingressantes no Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical nos anos de 2014 a 2018 no Câmpus Goiânia por sexo e ano.**



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

O CTI em Edificações apresentou um equilíbrio entre os ingressantes do sexo feminino e os do sexo masculino, com alternância durante os anos analisados. Na análise geral dos ingressantes apresentada no Gráfico 12, nota-se que a predominância feminina foi superficialmente maior, com 54%, enquanto a predominância masculina ficou em 46%. Nos anos de 2014 e 2016, contudo, houve predominância masculina no ingresso no curso. No entanto, nos anos de 2015, 2017 e 2018, constatou-se a predominância feminina. A maior diferença entre os ingressantes, quanto à análise por sexo, ocorreu em 2018, com 62% de ingressantes do sexo feminino e 38% do sexo masculino.

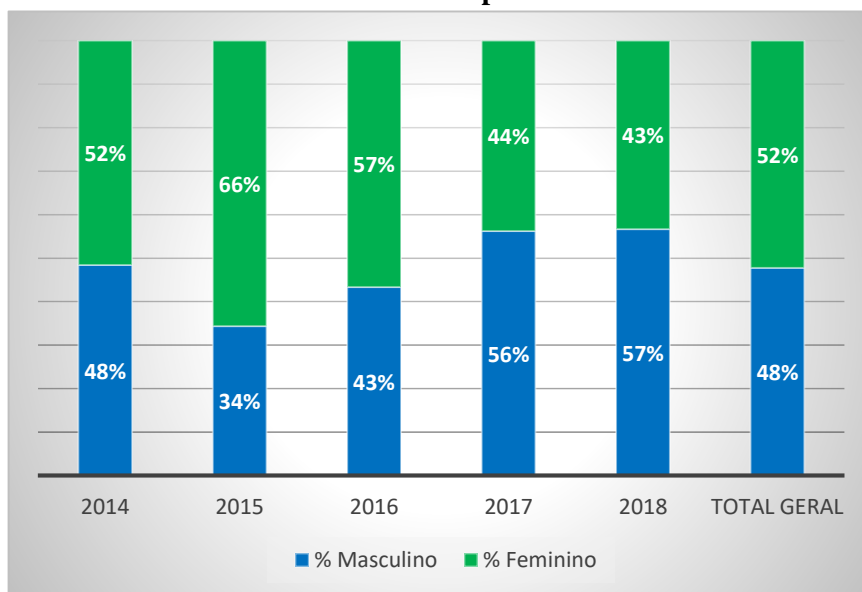
**Gráfico 12: Total de estudantes ingressantes no CTI em Edificações nos anos de 2014 a 2018 no Câmpus Goiânia por sexo e ano**



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

Na análise dos dados do CTI em Mineração, nota-se que o percentual geral do número de meninas ingressantes foi de 52% no total dos anos avaliados. Nos anos de 2014, 2015 e 2016, o número de meninas ingressantes foi superior ao de meninos, com 52%, 66% e 57%, respectivamente. Embora tenha havido predominância feminina no total geral dos ingressantes no curso, nos dois últimos anos analisados (2017 e 2018) os ingressantes do sexo masculino foram a maioria, o que fez com que houvesse uma parca diferença de 4% na média geral, conforme pode ser observado no Gráfico 13.

**Gráfico 13: Total de estudantes ingressantes no Curso Técnico Integrado em Mineração anos de 2014 a 2018 por sexo e ano**



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

O CTI em Mineração, pertencente ao eixo tecnológico de Recursos Naturais, foi o que apresentou menor diferença entre o número de ingressantes, com 4% a mais para os meninos. Ademais, não houve uma constante no ingresso, que variou a cada ano, assim como ocorreu no curso de Edificações, eixo tecnológico de Infraestrutura, com uma sutil predominância feminina. Desse modo, as meninas representaram 54% no acumulado dos anos de 2014 a 2018 no CTI em Edificações e 52%, no CTI em Mineração.

As maiores diferenças entre o número de meninos e de meninas matriculados foram encontradas nos cursos pertencentes ao eixo de Controles e Processos Industriais, CTI em Eletrônica e em Eletrotécnica, em todos os anos analisados. Nesse sentido, houve uma pequena presença de meninas ingressantes nos referidos cursos, o que os caracteriza como cursos de perfil masculinizado, de acordo com a análise do indicador de matriculados.

Observando os dados do CTI em Controle Ambiental e do CTI em Instrumento Musical, nota-se que, diferentemente dos CTI em Eletrônica e em Eletrotécnica, o número de meninas ingressantes foi maior, o que faz com que esses cursos sejam considerados de perfil mais feminilizado. Quanto ao CTI em Mineração e ao CTI em Edificações, observa-se que foi mantido um certo equilíbrio e/ou alternância entre os sexos em todos os períodos investigados, o que faz deles cursos com o perfil mais misto.

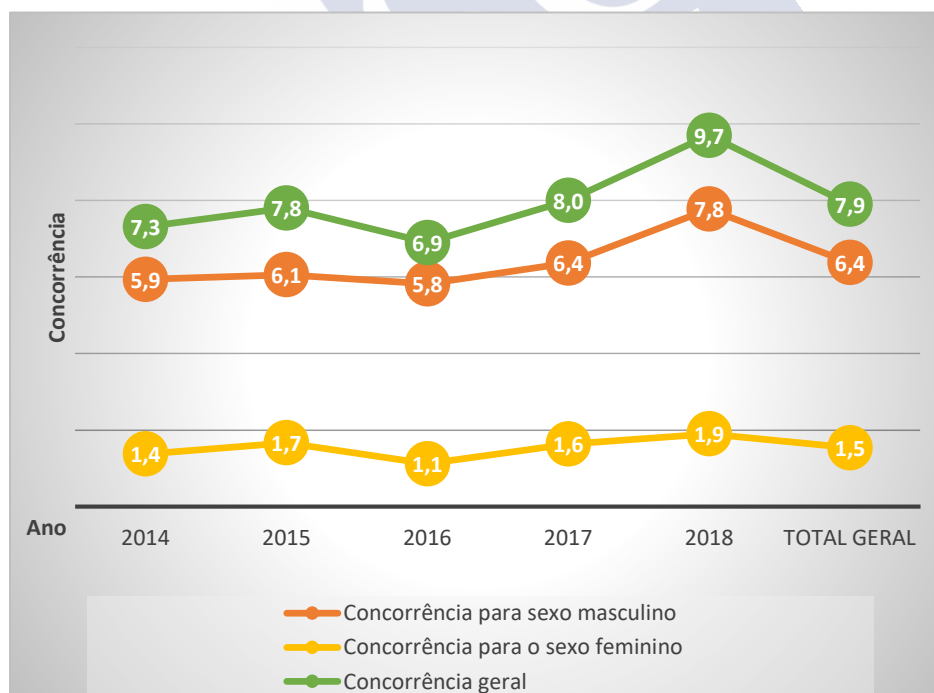
#### 4.2.2 Dados da concorrência nos processos seletivos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Goiânia

O ingresso dos estudantes nos cursos técnicos integrados no IFG, nos anos de 2014 a 2018, para ocupar as 30 vagas disponíveis por curso, ocorreu por meio de processo seletivo, com a aplicação de provas de conhecimentos gerais, matemática e língua portuguesa aos candidatos que se inscreveram no certame e que tinham o ensino fundamental completo.

Mediante os resultados assimétricos por gênero encontrados nos dados do ingresso na instituição, fez sentido, então, buscar os dados sobre a concorrência e o desempenho dos candidatos nos processos seletivos, para avaliar se essa diferença encontrada na representação de meninas e de meninos, nos Cursos Técnicos Integrados do Câmpus Goiânia, tinha alguma relação com a forma de seleção. Os dados referentes à concorrência dos CTIs, no período de 2014 a 2018, foram retirados dos relatórios do Centro de Seleção (IFG, 2018A) e serão apresentados a seguir por curso e por ano.

O CTI em Eletrônica foi o curso com maior concorrência de meninos, mantendo-se constante em todos os anos analisados. A média da concorrência total foi de 7,9 inscritos por vaga, sendo que 6,4 dos inscritos eram do sexo masculino e 1,5 do sexo feminino. De uma maneira geral, conforme os dados analisados e descritos no Gráfico 14, pode-se afirmar que meninos concorreram mais com meninos nos processos seletivos de ingresso desse curso na instituição.

**Gráfico 14: Concorrência por vaga do CTI em Eletrônica de 2014 a 2018**



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Centro de Seleção do IFG (2018).

Embora o CTI em Eletrônica tenha sido o curso com maior concorrência masculina, nos processos seletivos o desempenho das concorrentes do sexo feminino foi melhor na média geral dos anos analisados. Em relação ao total de inscritos entre 2014 e 2018, vê-se que a aprovação das concorrentes do sexo feminino foi de 14%, enquanto a dos concorrentes do sexo masculino foi de 11%. Entretanto, o significativo número de meninos que se inscreveram nos processos



seletivos do referido curso, totalizando 81% dos concorrentes, transformou o curso em hegemonicamente masculino no que tange ao número de ingressantes e de matriculados.

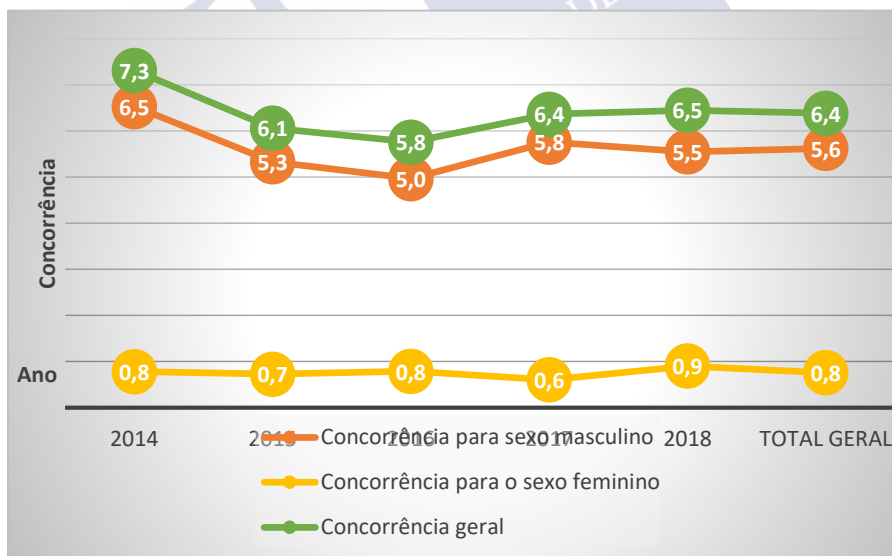
**Tabela 16: Relação concorrência *versus* ingressantes no Curso de Eletrônica**

Ano	Masculino	Feminino
2014	11%	23%
2015	12%	11%
2016	14%	11%
2017	11%	13%
2018	9%	14%
Total geral	11%	14%

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Centro de Seleção do IFG (2018).

Similar ao CTI em Eletrônica, o CTI em Eletrotécnica apresentou-se como um curso mais procurado pelos meninos. Praticamente, toda a concorrência das vagas do curso ocorreu entre eles. No entanto, a concorrência do curso foi menor com 6,4 concorrentes por vaga, sendo 5,6 do sexo masculino e 0,8 do sexo feminino, ou seja, menos de 1 (uma) menina por vaga.

**Gráfico 15: Concorrência CTI em Eletrotécnica de 2014 a 2018**

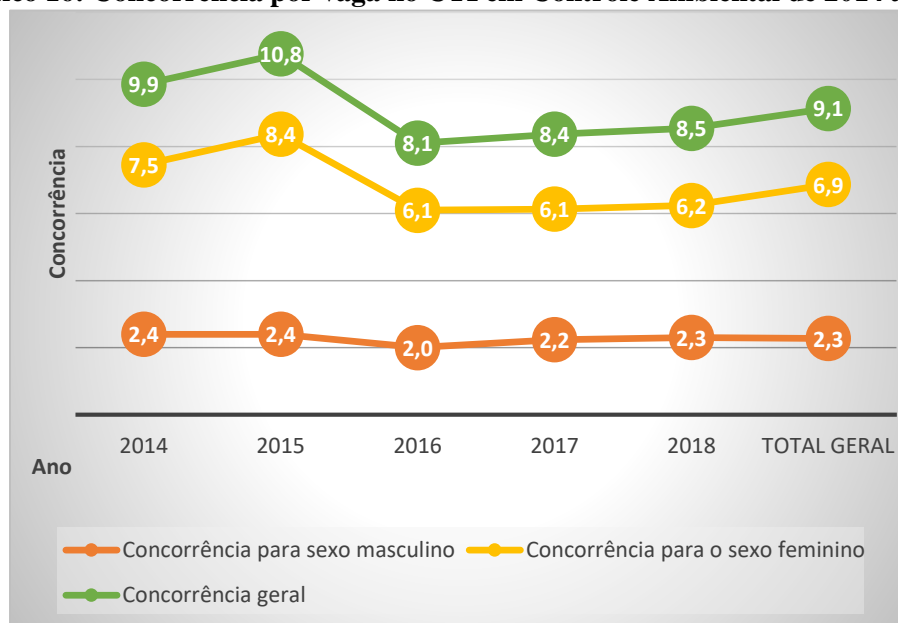


Fonte: Elaborado pela autora, dados do Centro de Seleção do IFG (2018).

Como o número de meninas inscritas nos processos seletivos analisados foi muito inferior ao número de meninos, mesmo o fato de elas terem um maior rendimento no processo seletivo não foi suficiente para equilibrar o número de estudantes por sexo. Desse modo, o total acumulado do rendimento nos processos seletivos, nos anos de 2014 a 2018, foi de 22% para as meninas que se inscreveram e que foram aprovadas no certame e 15%, para os meninos que se inscreveram e conseguiram aprovação. Todavia, o número de ingressantes do sexo feminino correspondeu apenas a 17% do total das vagas.

De forma inversa, o CTI em Controle Ambiental, o segundo curso mais concorrido entre os cursos analisados neste estudo, foi o mais procurado pelas concorrentes do sexo feminino, tendo a média de 6,9 candidatas por vaga e 2,3 por vaga de candidatos do sexo masculino.

**Gráfico 16: Concorrência por vaga no CTI em Controle Ambiental de 2014 a 2018**



Fonte: Elaborado pela autora, dados do Centro de Seleção do IFG (2018).

De acordo com os dados, nota-se que o curso apresentou uma maior atratividade para o público feminino. Observa-se, ainda, que houve um equilíbrio no rendimento entre os sexos na proporção entre inscritos e ingressantes na instituição. Todavia, é importante destacar que ocorreram alternâncias na predominância do desempenho no processo seletivo, conforme pode ser observado na Tabela 16. O CTI em Controle Ambiental, assim, mostrou-se hegemonicamente feminino com o acumulado de 74% de matrículas de meninas, entre os anos de 2014 a 2018, conforme é apresentado no início deste capítulo, em relação aos dados referentes aos ingressantes.

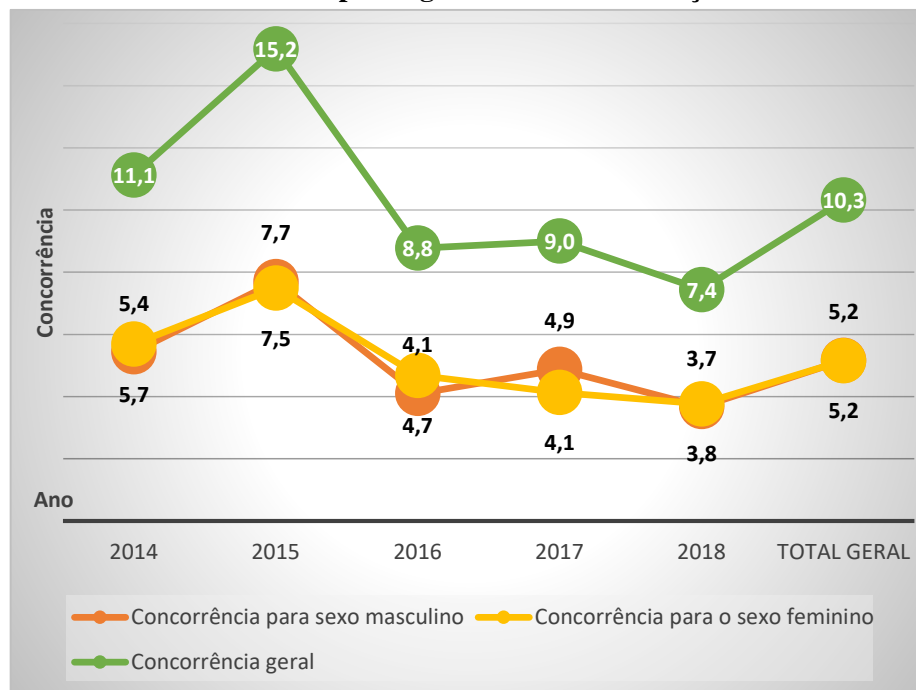
**Tabela 17: Relação concorrência *versus* ingressantes no Curso de Controle Ambiental**

Ano	Masculino	Feminino
<b>2014</b>	10%	10%
<b>2015</b>	13%	8%
<b>2016</b>	13%	12%
<b>2017</b>	16%	10%
<b>2018</b>	7%	14%
<b>Total</b>	11%	11%

Fonte: Elaborado pela autora, dados do Centro de Seleção do IFG (2018).

Dos cursos do Câmpus Goiânia analisados nesta investigação, o CTI em Edificações foi o mais concorrido e o que demonstrou maior equilíbrio entre os sexos na concorrência das vagas ao longo dos anos, apresentando um número semelhante entre meninos e meninas, alternando-se a cada ano. Isso pode ser observado no Gráfico 17. Nele, percebe-se que as linhas das concorrências por sexo se apresentaram de forma muito semelhante. A média da concorrência geral por vaga foi de 10,3, sendo 5,2 concorrentes por vaga para cada um dos sexos. No que tange à análise do rendimento no processo seletivo, também se constatou um equilíbrio entre os sexos e uma alternância no rendimento entre os sexos nos anos analisados.

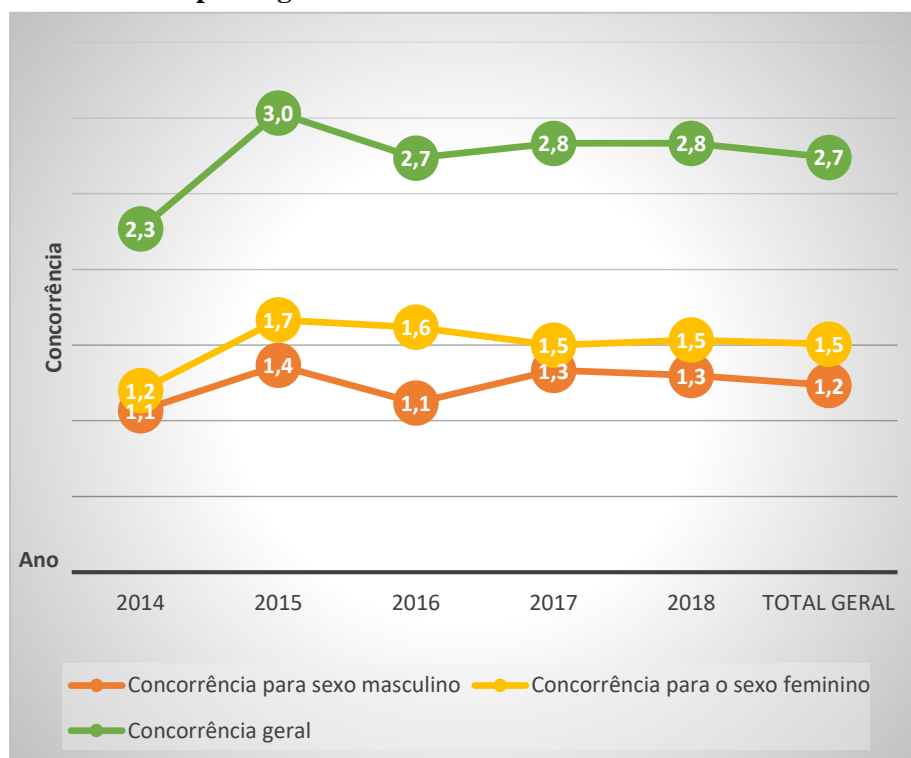
**Gráfico 17: Concorrência por vaga no CTI em Edificações de 2014 a 2018**



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Centro de Seleção do IFG (2018).

No CTI em Instrumento Musical, houve uma parca predominância feminina, quase insignificante, no que diz respeito à concorrência pelas vagas do curso. De um modo geral, a concorrência foi de 2,7 candidatos por vaga, sendo que 1,5 foi de concorrentes do sexo feminino e 1,2 de concorrentes do sexo masculino.

Quanto ao rendimento no processo seletivo, assim como ocorreu com o ingresso na instituição, a relação entre inscrição e ingresso foi diretamente proporcional à predominância feminina nas inscrições, com exceção para os anos de 2014 e 2018, em que houve um melhor rendimento dos meninos nos referidos processos seletivos.

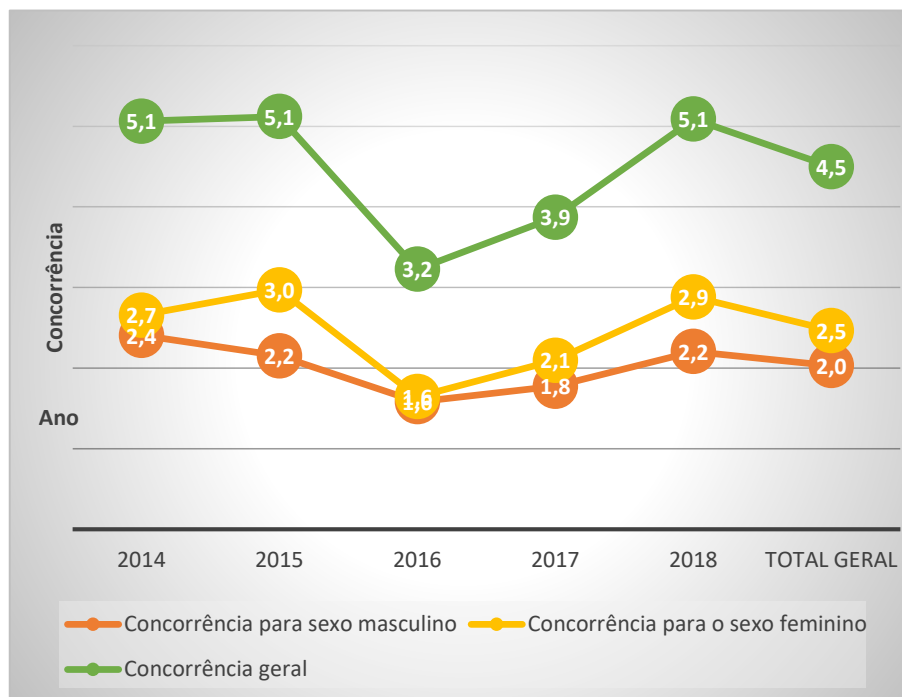
**Gráfico 18: Concorrência por vaga no CTI em Instrumento Musical nos anos de 2014 a 2018**

Fonte: Elaborado pela autora, dados do Centro de Seleção do IFG (2018).

No CTI em Mineração, a concorrência entre as meninas foi maior ao longo dos anos analisados, mas não de forma acentuada. Entretanto, manteve-se a predominância feminina. A média da concorrência geral do curso foi de 4,5 candidatos por vaga, sendo que 2,5 dos concorrentes eram do sexo feminino e 2,0 dos concorrentes por vaga eram do sexo masculino (Gráfico 19).

Embora o número de inscritos no curso durante os processos seletivos tenha sido maior entre as concorrentes do sexo feminino, no acumulado dos anos analisados a proporção do rendimento no processo seletivo foi ligeiramente maior entre os meninos. Ou seja, do total de meninos que se inscreveram no processo seletivo, 23% foram aprovados; e das meninas, 20% obtiveram êxito. A média de estudantes do sexo feminino inscritas foi de 52%; e do sexo masculino foi de 48%, conforme analisado anteriormente.

**Gráfico 19: Concorrência por vaga no CTI em Mineração nos anos de 2014 a 2018**



Fonte: Elaborado pela autora, dados do Centro de Seleção do IFG (2018).

De acordo com os dados apresentados em relação à concorrência dos cursos técnicos, evidenciou-se que a diferença encontrada no ingresso era diretamente proporcional ao número de concorrentes por curso e que o processo seletivo não interferiu no perfil dos cursos. Desse modo, manteve-se o maior número de meninos aprovados nos cursos cuja concorrência era maior para o sexo masculino e, da mesma forma, manteve-se o maior número de meninas aprovadas nos cursos em que a concorrência de meninas foi maior. A aprovação foi equivalente, descartando qualquer dualismo de caracterizações fundamentado em distinção sexual ou biológica de gênero.

#### **4.2.3 Dados da evasão nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Goiânia**

Analisando os dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (2019), ano-base 2018, a taxa de evasão geral na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi de 18,6% e de 9,7% para os Cursos Técnicos Integrados, nos cursos presenciais e regulares (fluxo contínuo). No IFG, a taxa total de evasão foi de 19,6%; nos Cursos Técnicos Integrados do IFG, foi de 10,9%. Já no Câmpus Goiânia, a taxa de evasão total foi de 22,6%, e de 11,7% nos Cursos Técnicos Integrados.

Considerando que a Plataforma Nilo Peçanha é recente e que sua base apresenta dados do Sistema Sistec de 2017, 2018 e 2019 e o recorte do presente trabalho é referente aos anos de 2014 a 2018, a análise deste estudo baseou-se nos dados dos relatórios do Sistema Visão do IFG (IFG, 2019), que é uma base de informações que faz interlocução com os dados do Sistema Acadêmico do IFG e do Sistec.

De acordo com os dados gerais da análise da taxa de evasão, nos anos de 2014 e 2018 houve uma predominância masculina em relação aos estudantes evadidos nos Cursos Técnicos

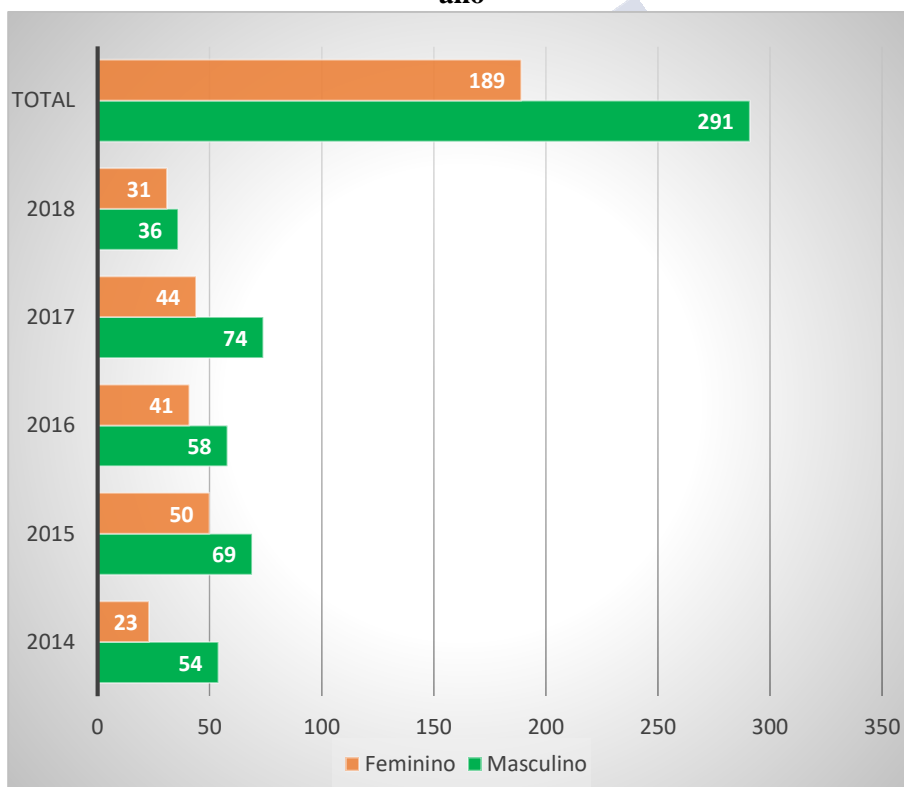


Integrados no Câmpus Goiânia, com 291 discentes do sexo masculino (61%) e 189 estudantes do sexo feminino (39%) no acumulado dos anos observados.

Vale ressaltar que, apesar de o recorte ser referente aos anos de 2014 a 2018, a taxa de evasão e a taxa de conclusão apresentaram dados dos estudantes que ingressaram antes do período analisado. Contudo, esses estudantes evadiram ou concluíram os cursos nos anos estudados, e essa situação impediu, nesta investigação, a análise da relação geral entre ingressantes e evadidos e de ingressantes e concluintes.

No que diz respeito à análise por ano, a predominância masculina prevaleceu em todos os anos investigados. Nesse sentido, os anos de 2015 e de 2017 foram os que apresentaram um maior número total de evadidos, com 118 e 119 discentes, respectivamente. O ano de 2018 foi o que teve o menor número de evadidos (67). Nesse mesmo ano, houve uma considerável redução no número total de evadidos, sobretudo dos evadidos do sexo masculino, conforme pode ser observado no Gráfico 20.

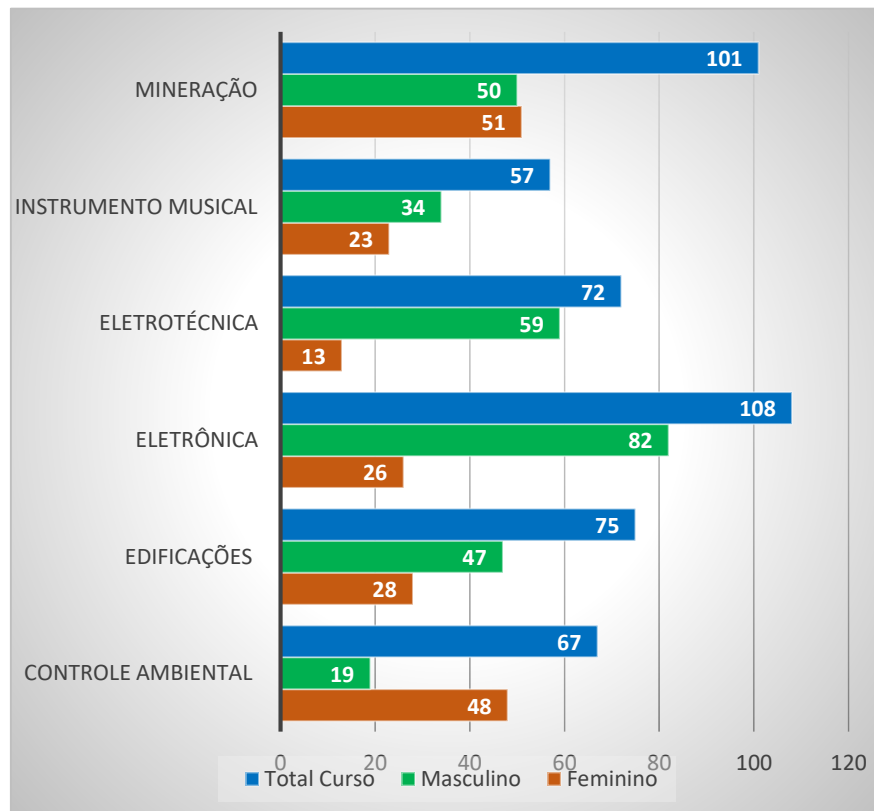
**Gráfico 20: Estudantes evadidos nos Cursos Técnicos Integrados no Câmpus Goiânia por sexo e ano**



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

Observando a taxa de evasão de forma específica por curso e sexo, nota-se que o CTI em Eletrônica foi o que apresentou a maior taxa de estudantes evadidos, com 22% (108 estudantes), seguido pelo CTI em Mineração, com 21% (101 estudantes); CTI em Edificações, com 16% (75 estudantes); CTI em Eletrotécnica com 15% (72 estudantes); e CTI em Controle Ambiental com 14% (67 estudantes). O CTI em Instrumento Musical, por sua vez, apresentou a menor taxa de evasão, com 12% (57 estudantes).

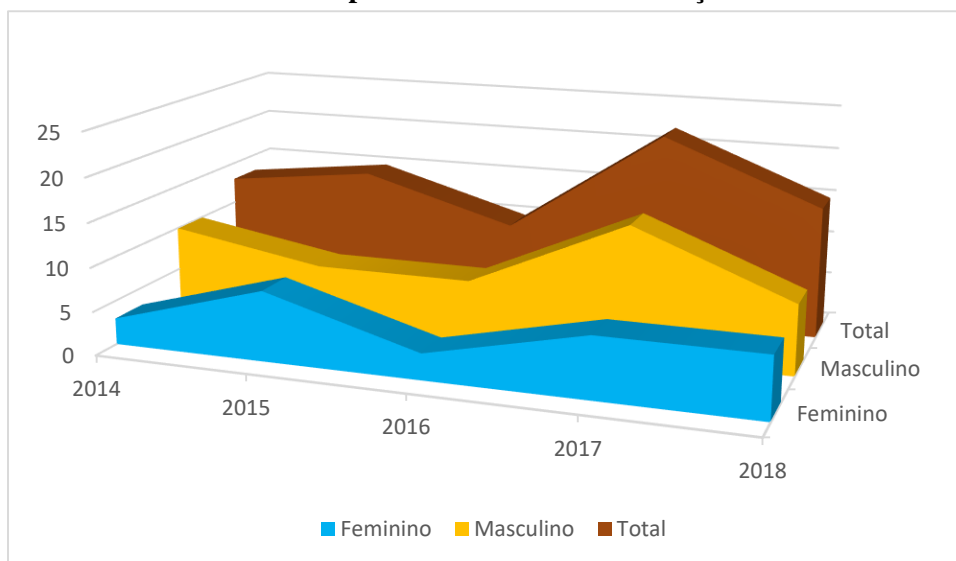
**Gráfico 21: Estudantes evadidos nos Cursos Técnicos Integrados no Câmpus Goiânia por curso e sexo**



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

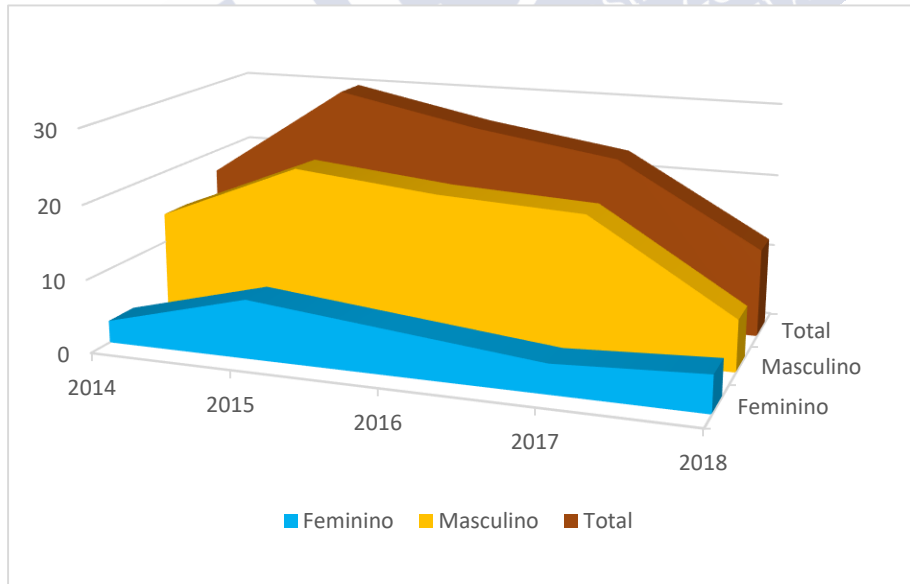
Em geral, a evasão foi predominantemente masculina nos cursos analisados, com exceção do CTI em Mineração, que apresentou um equilíbrio entre os evadidos, e do CTI em Controle Ambiental, cuja maioria foi do sexo feminino. Proporcionalmente, as meninas, mesmo nos cursos em que se apresentaram como minoria inscrita, evadiram em menor número do que os meninos. A seguir a taxa de evasão será analisada por curso, para um melhor entendimento desse fenômeno.

No CTI em Edificações, a proporção de evadidos foi maior entre os estudantes do sexo masculino em todos os anos, com um total de 47 meninos (63%) e 28 meninas (27%) evadidas. No ano de 2017, houve o maior número de evadidos no curso, correspondendo a 29% do total.

**Gráfico 22: Evasão por sexo no CTI em Edificações de 2014 a 2018**

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

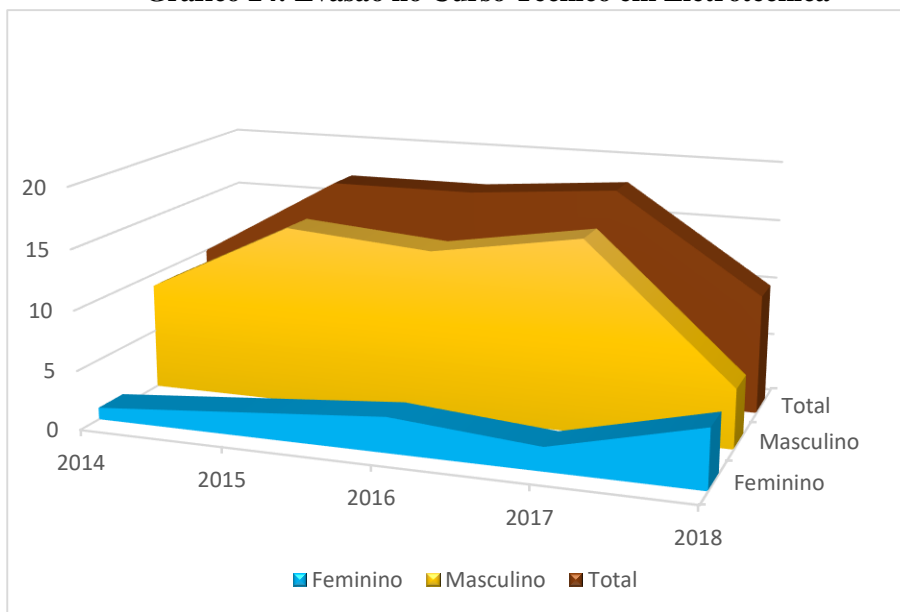
O CTI em Eletrônica foi o curso que apresentou o maior número de evadidos dentre os cursos analisados. A predominância na evasão foi maior entre os estudantes do sexo masculino, com 82 meninos (76%). 26 meninas evadiram (13%) no acúmulo dos anos analisados. O maior número de evadidos ocorreu no ano de 2015, correspondendo a 28% do total.

**Gráfico 23: Evasão por sexo no Curso Técnico em Eletrônica de 2014 a 2018**

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

O CTI em Eletrotécnica também obteve a maior predominância na taxa de evasão dos estudantes do sexo masculino, com 59 meninos, correspondendo a 81% do total dos evadidos no curso, enquanto o índice das meninas ficou em 19%. Assim como ocorreu com o CTI em Edificações, o ano de 2017 foi o que teve o maior número de evadidos, correspondendo a 25% do total na soma dos anos analisados.

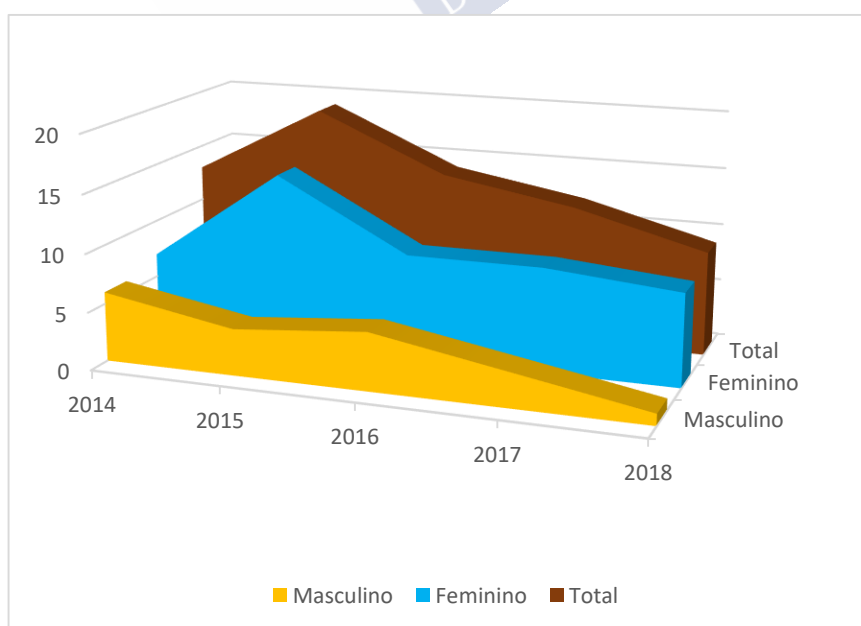
**Gráfico 24: Evasão no Curso Técnico em Eletrotécnica**



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

No CTI em Controle Ambiental, ocorreu uma inversão em relação aos demais cursos. Nele, houve a predominância da evasão de estudantes do sexo feminino, com 48 meninas, correspondendo a 72% do total dos evadidos. O índice de evasão dos meninos ficou em 28%. A taxa de evasão no curso teve seu ápice em 2015, com 29% do total acumulado nos anos de 2014 a 2018. Todavia, o referido curso apresentou uma queda constante no número total de evadidos a partir do ano de 2016, que foi puxada, principalmente, pela diminuição da evasão dos estudantes do sexo masculino.

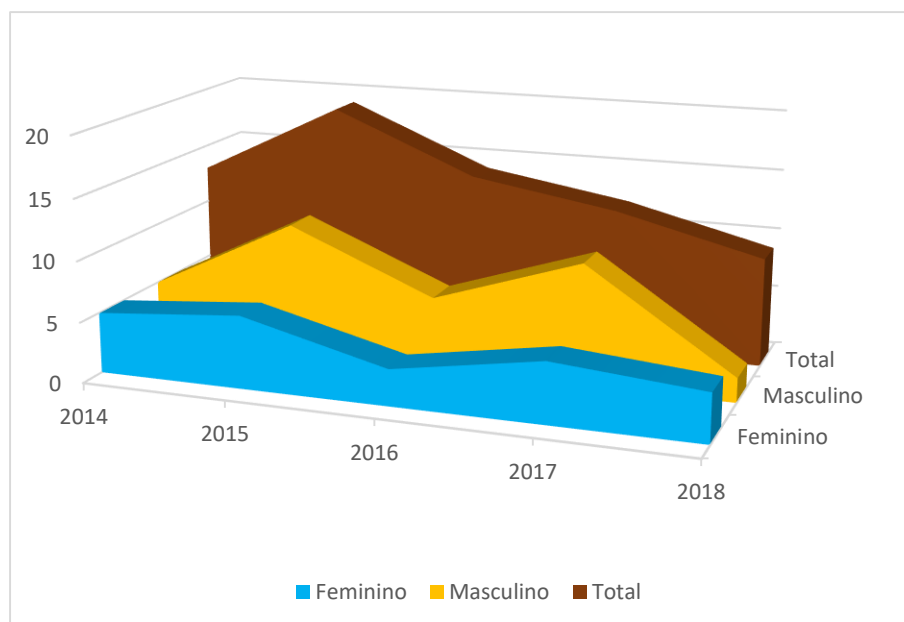
**Gráfico 25: Evasão no Curso Técnico em Controle Ambiental**



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

De forma geral, no CTI em Instrumento Musical, a predominância da evasão foi dos estudantes do sexo masculino, com 34 meninos, correspondendo a 60% do total dos evadidos. O índice das meninas ficou em 40%, com 23 estudantes. Assim como ocorreu com o CTI em Eletrônica, o ano de 2015 foi o ano em que houve o maior número de evadidos, com 28% do total do curso na soma dos evadidos nos anos analisados.

**Gráfico 26: Evasão no Curso Técnico em Instrumento Musical**

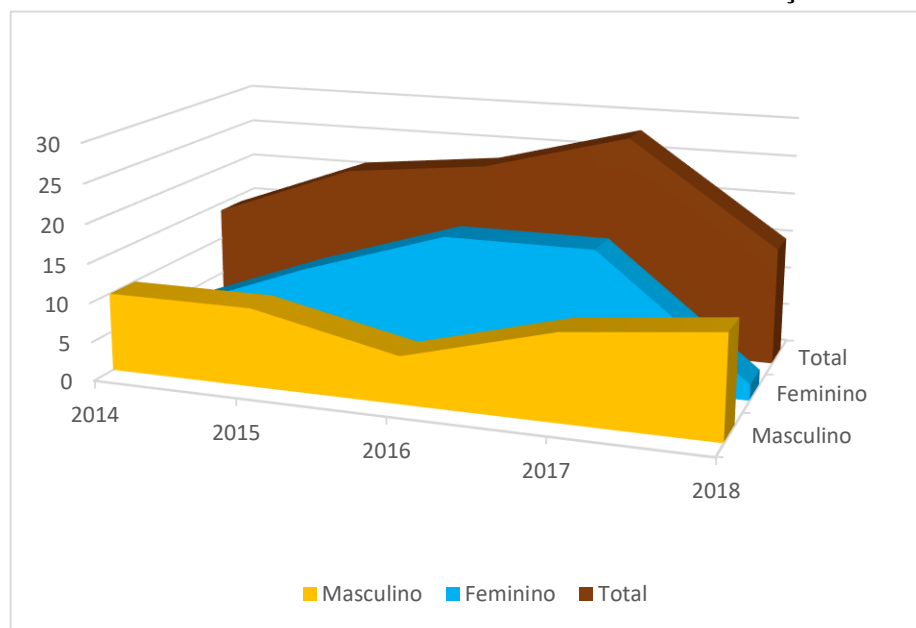


Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

Já o CTI em Mineração foi o que apresentou a situação mais atípica entre os cursos analisados, com o equilíbrio entre os sexos, sendo ora as meninas que evadiram mais, ora os meninos. Todavia, foi o segundo curso que apresentou o maior número de estudantes evadidos, com o total de 101, sendo 49% para os estudantes do sexo masculino e 51% para estudantes do sexo feminino.



**Gráfico 27: Evasão no Curso Técnico em Mineração**



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

De acordo com os dados do CTI em Mineração, percebeu-se que, nos anos de 2016 e 2017, houve o maior número de evadidos, correspondendo a 51% do total. No ano de 2014, por sua vez, houve o menor índice de evadidos, com 14% do total.

#### 4.2.4 Análise do êxito escolar dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Goiânia

Para este estudo, o êxito foi considerado quando o estudante concluiu todas as etapas do curso, incluindo o estágio e obteve o direito à certificação de conclusão de curso, independentemente do tempo, seja do tempo regular de conclusão do curso que é de quatro anos ou além desse tempo de integralização. Não fará parte do escopo desta pesquisa a análise da retenção, ou seja, quando o estudante, por qualquer motivo, seja por reprovação, trancamento, falta de complementação de algum componente curricular, desintegra a sua turma de origem e não integraliza o curso no tempo regular mínimo esperado.

Neste estudo, a eficiência acadêmica foi calculada a partir da relação do número de vagas disponibilizadas por curso por ano (30 vagas por curso) pelo número de estudantes concluintes por ano, independentemente do tempo em que o estudante despendeu para a integralização do seu curso, conforme método de cálculo exposto na Figura 19.

**Figura 19: Método de cálculo da eficiência acadêmica**

#### MÉTODO DE CÁLCULO:

$$\text{índice} = \frac{\sum n^{\circ} \text{ de concluintes}}{\sum n^{\circ} \text{ de ingressos ocorridos por período equivalente}} \times 100$$

Fonte: Termo de Acordos e Metas (MEC, 2011).

De acordo com os dados do Sistema Visão (IFG, 2019), referente aos anos de 2014 a 2018, 524 estudantes concluíram os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio: 270 estudantes do sexo masculino (52% do total) e 254 estudantes do sexo feminino (48%). Quanto à eficiência acadêmica, o resultado foi de 58%, o que pode ser considerada uma eficiência razoável, mas aquém da taxa de eficiência acadêmica determinada pelo Termo de Acordo e Metas (MEC, 2011), que é de 75% até 2013 e de 90% a partir de 2016.

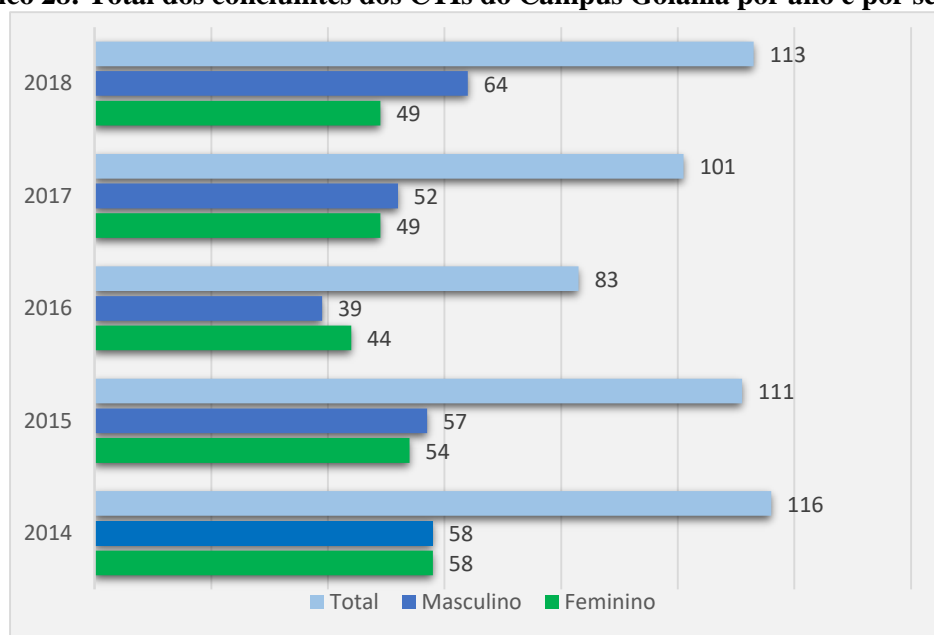
**Tabela 18: Eficiência acadêmica nos CTIs no Câmpus Goiânia de 2014 a 2018**

Curso	Concluintes	Eficiência Acadêmica
Edificações	110	73%
Controle Ambiental	95	63%
Eletrônica	62	41%
Eletrotécnica	93	62%
Instrumento Musical	86	57%
Mineração	78	52%
Total	524	58%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

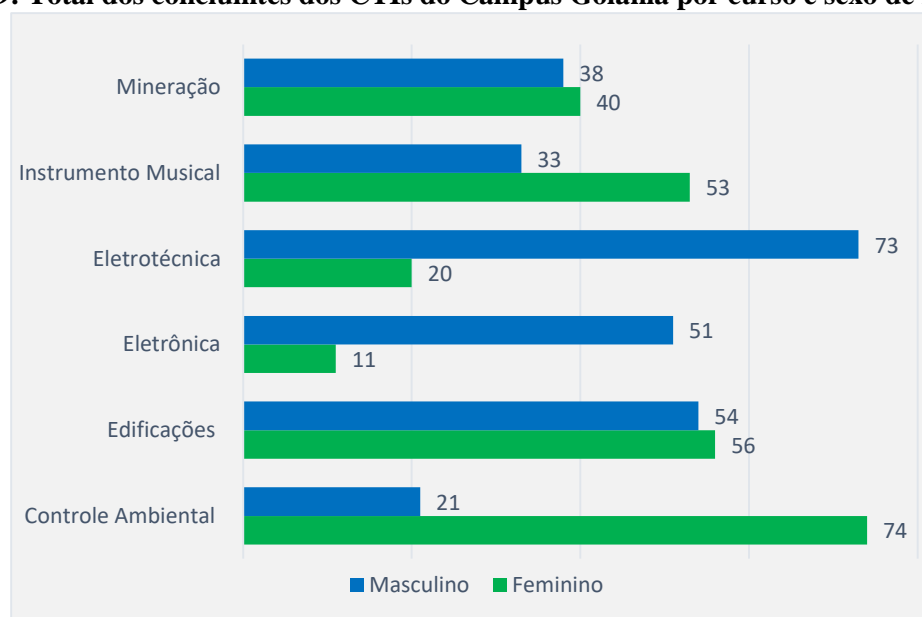
Os anos de 2014 e 2018 foram os que tiveram o maior número de concluintes, correspondendo a 44% do total dos anos analisados, com uma eficiência acadêmica de 77%, em 2014, e de 75%, em 2018. Por outro lado, o ano de 2016 foi o ano em que houve o menor desempenho, com 83 concluintes, correspondendo a 15% do total. A eficiência acadêmica foi de 55%. Na análise por gênero, a diferença dos concluintes entre os sexos foi similar aos dados dos ingressantes, apresentando um melhor desempenho do sexo feminino, porém de forma bem sutil. Contudo, houve uma predominância masculina, mas esta não foi recorrente em todos os anos analisados. Na verdade, ocorreu uma intercalação entre os sexos no número de concluintes. Todavia, nos anos de 2017 e 2018, a predominância foi masculina.

**Gráfico 28: Total dos concluintes dos CTIs do Câmpus Goiânia por ano e por sexo**



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

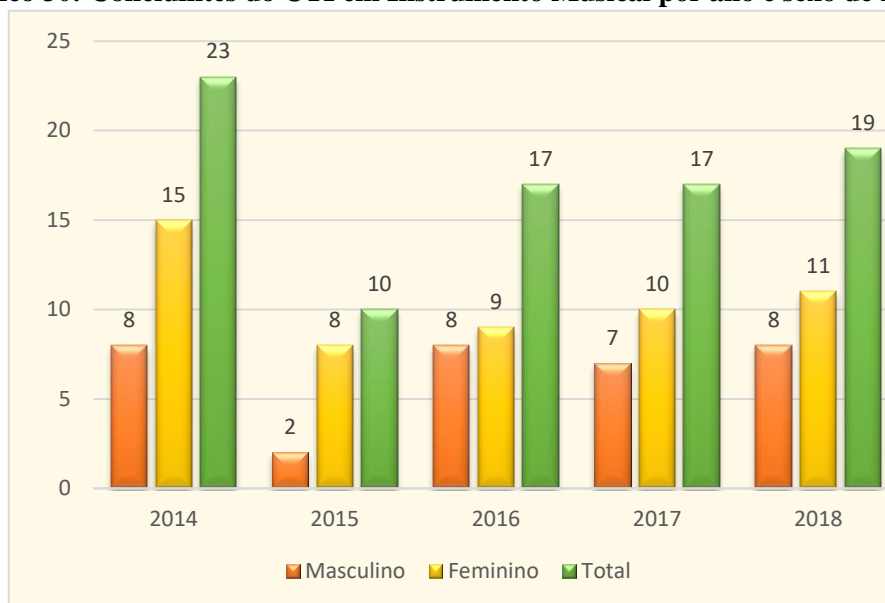
Quanto aos concluintes, em uma análise geral dos cursos no período de 2014 a 2018, nota-se que o CTI de Edificações foi o que obteve a melhor eficiência acadêmica, com 73%, tendo 110 concluintes. O curso foi seguido do CTI em Controle Ambiental, que teve 63% de eficiência e 95 estudantes concluintes, e do CTI em Eletrotécnica, cujo percentual de concluintes foi de 62%, o que correspondeu a 93 estudantes. Os cursos com menor eficiência foram o CTI em Instrumento Musical, que teve 86 concluintes e eficiência acadêmica de 57%; o CTI em Mineração, com 78 concluintes e uma eficiência acadêmica de 52%; e o CTI em Eletrônica, que apresentou 41% de eficiência, tendo 62 estudantes concluintes nos anos analisados. Este último CTI foi considerado o de menor eficiência entre os cursos analisados.

**Gráfico 29: Total dos concluintes dos CTIs do Câmpus Goiânia por curso e sexo de 2014 a 2018**

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

Para compreender melhor os dados dos concluintes, serão apresentadas a seguir as análises das conclusões por curso. De acordo com os dados do Sistema Visão (IFG, 2019), no CTI em Instrumento Musical, assim como já observado nos indicadores do ingresso, houve predominância feminina no número total de concluintes, totalizando 62% do sexo feminino e 38% do sexo masculino, na somatória dos anos de 2014 a 2018. Os anos de maior êxito na conclusão foram os de 2014 e 2018, com 23 (27%) e 19 concluintes (22%) respectivamente. O ano de 2015 foi o que teve menor êxito, com 10 concluintes, correspondendo a 12% do total de estudantes concluintes comparando com os demais anos analisados.

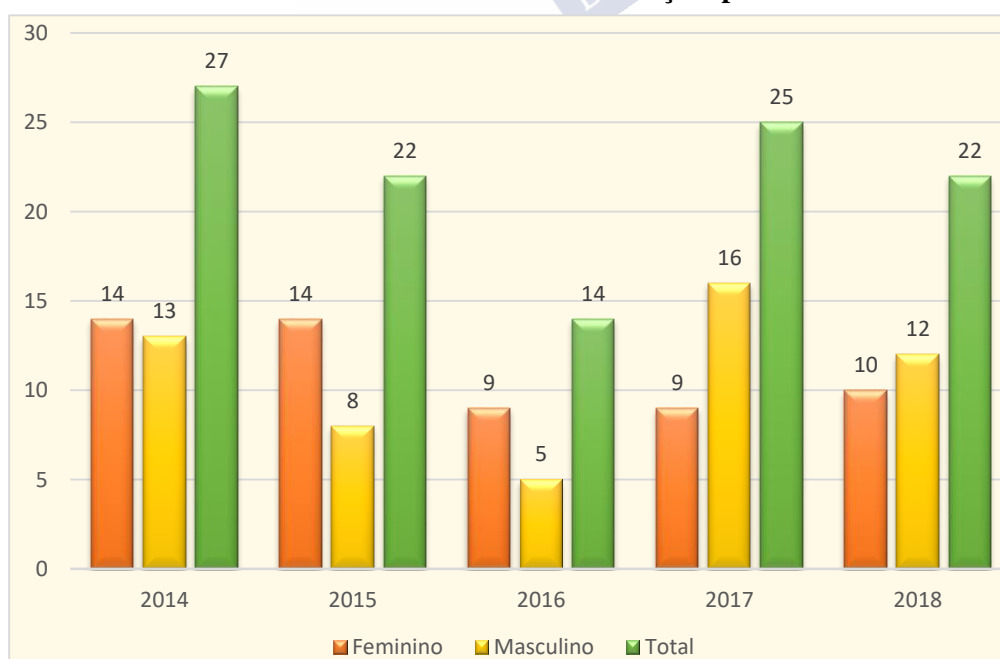
**Gráfico 30: Concluintes do CTI em Instrumento Musical por ano e sexo de 2014 a 2018**



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

A análise dos dados dos concluintes do CTI em Edificações na série histórica, que abrangeu os anos de 2014 a 2018, mostrou que, entre os anos de 2014 a 2016, a proporção de meninas que concluiu o curso foi maior do que a de meninos. Contudo, a partir de 2017, houve uma inversão, pois os meninos passaram a ter o maior número de concluintes. Apesar dessa alternância, o número de concluintes do sexo feminino foi ligeiramente superior, considerando o somatório dos anos analisados. Ao todo, concluíram o curso 110 estudantes, sendo 56 meninas (51% do total) e 54 meninos (49%), conforme pode ser observado no Gráfico 30, que se refere aos concluintes por ano e sexo.

**Gráfico 31: Concluintes do CTI em Edificações por ano e sexo de 2014 a 2018**

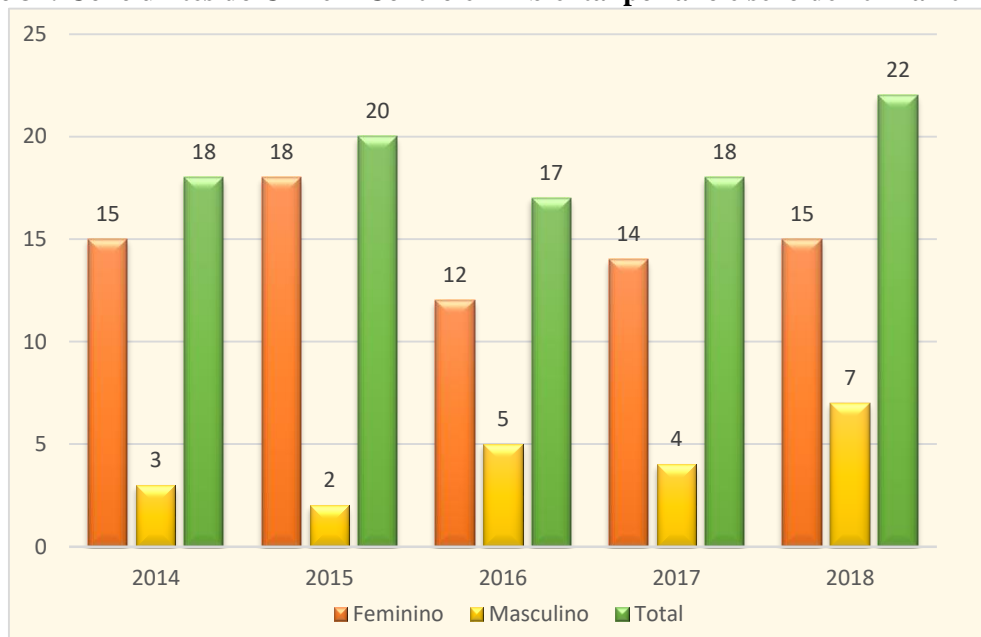


Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).



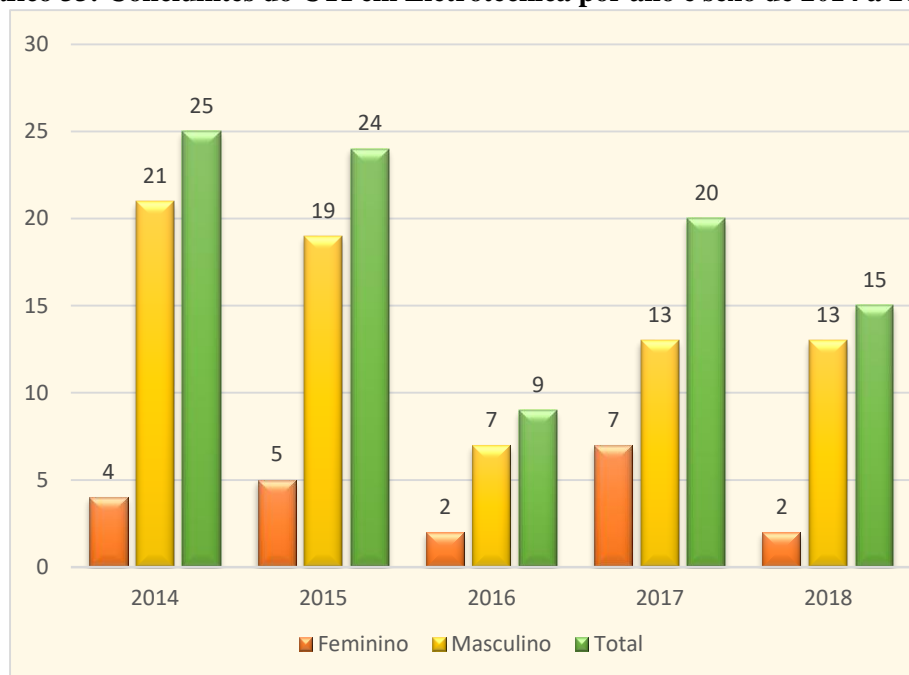
Na observação dos dados referentes ao CTI em Controle Ambiental, percebeu-se uma predominância feminina no número de concluintes em todos os anos analisados. Assim, dos 95 estudantes que concluíram o curso, 74 (78%) eram do sexo feminino e 21 (22%), do sexo masculino, percentual esse bem semelhante ao do ingresso no curso, que foi de 74% de meninas e 26% de meninos. Os anos de 2015 e 2018 foram os anos com maior percentual de concluintes, com 21% e 23%, respectivamente.

**Gráfico 32: Concluintes do CTI em Controle Ambiental por ano e sexo de 2014 a 2018**



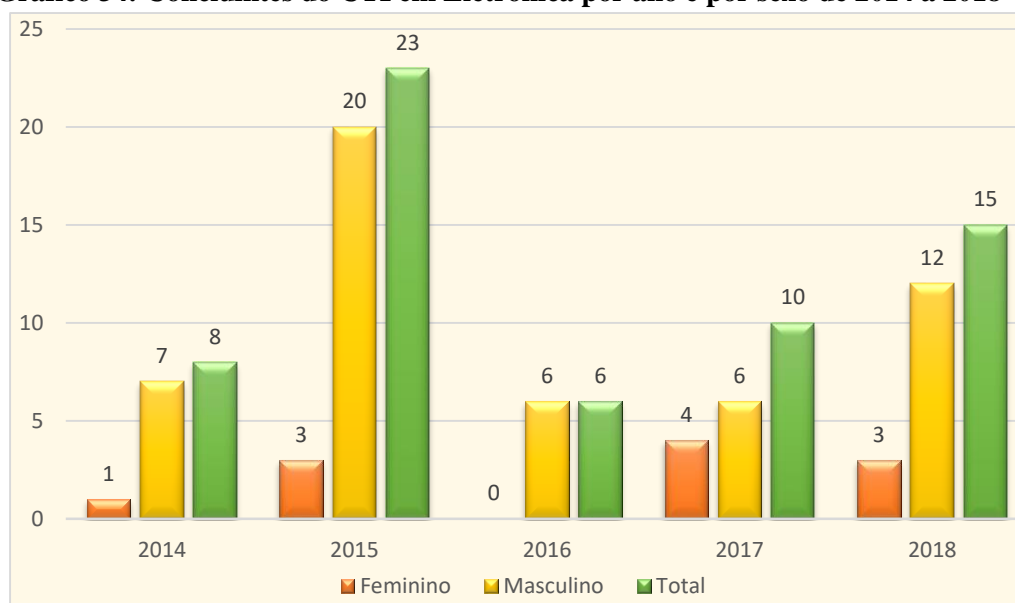
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

Assim como ocorreu na análise dos ingressantes, no CTI em Eletrotécnica houve predomínio do sexo masculino em relação aos concluintes, com 73 estudantes, correspondendo a 78% do total. Ao todo, 20 estudantes do sexo feminino (22%) concluíram o curso. Na observação dos concluintes por ano, em 2014 concluíram o curso 27% do total dos estudantes concluintes; no ano de 2015, foram 26%, evidenciando uma queda na eficiência acadêmica, sobretudo no ano de 2016, quando 11 estudantes concluíram o curso (10% do total dos concluintes do curso). A eficiência, no ano de 2016, foi de 33%. De forma inversa, nos anos de 2014 e 2015, o CTI teve a melhor eficiência acadêmica, com percentual de 83% e 80%, respectivamente.

**Gráfico 33: Concluintes do CTI em Eletrotécnica por ano e sexo de 2014 a 2018**

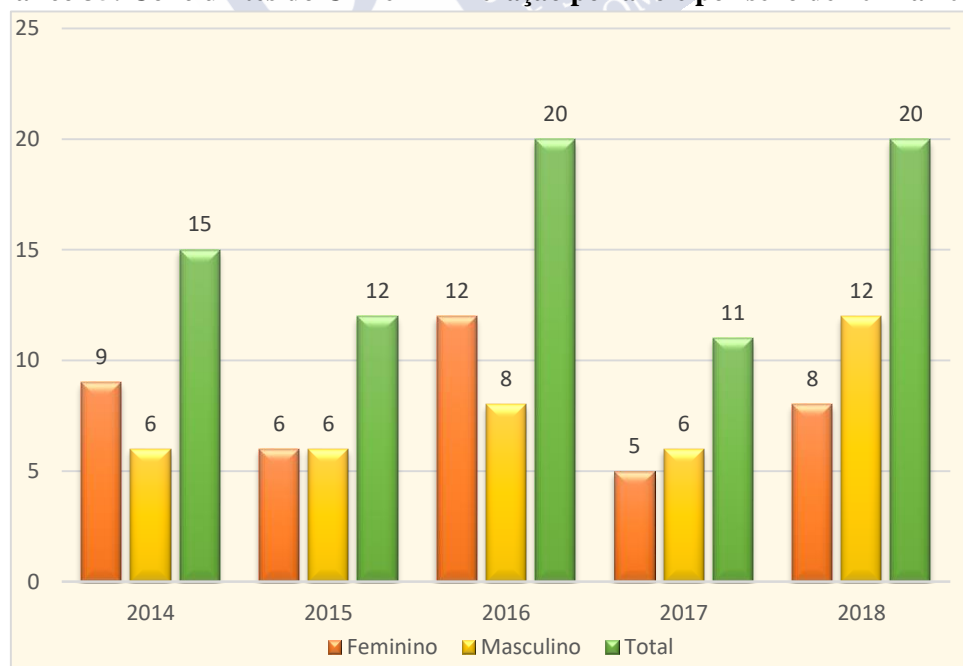
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

O CTI em Eletrônica apresentou um bom desempenho acadêmico no ano de 2015, com 23 estudantes concluintes, correspondendo a 77% de eficiência acadêmica. Contudo, no ano de 2016, apresentou a menor eficiência, com apenas 20%. A análise da conclusão por sexo indicou uma predominância masculina, com 73 concluintes do sexo masculino, correspondendo a 78% do total e apenas 20 concluintes do sexo feminino (22%). Essa diferença correspondeu ao mesmo percentual de ingressantes, cuja predominância foi do sexo masculino, com 83% de meninos ingressantes, contra 17% de meninas. Contudo, as meninas conseguiram um desempenho relativamente superior em comparação com o desempenho dos meninos. Ainda de acordo com os dados apresentados, o êxito no curso, apesar da oscilação entre os anos, teve uma recuperação nos dois últimos anos, mas ainda inferior ao que se esperava. Assim, o CTI teve a menor eficiência acadêmica entre os cursos analisados, com o percentual de 41%.

**Gráfico 34: Concluintes do CTI em Eletrônica por ano e por sexo de 2014 a 2018**

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

O CTI em Mineração foi o que mostrou maior equilíbrio entre os sexos no que tange à conclusão, com 40 meninas e 38 meninos. A predominância alternou durante os anos analisados. Do total de 78 concluintes, 50% das conclusões ocorreram nos anos de 2016 e 2018. Nesse período, a eficiência acadêmica foi de 66% por ano. Entretanto, no ano de 2017, apenas 11 discentes concluíram o curso, o que gerou o menor percentual de eficiência acadêmica do CTI, 37%.

**Gráfico 35: Concluintes do CTI em Mineração por ano e por sexo de 2014 a 2018**

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IFG (2018).

A discussão a respeito dos dados apresentados será abordada no próximo capítulo, e a seguir serão apresentados os resultados do questionário aplicado aos estudantes.

### **4.3 DADOS, PERCEPÇÕES E NARRATIVAS DOS ESTUDANTES EXTRAÍDOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO**

Na perspectiva de dar sentido e qualificar os dados sistematizados, serão apresentados a seguir os resultados do questionário aplicado ao corpo discente dos cursos técnicos integrados do Câmpus Goiânia que estavam cursando o 4º ano dos cursos em 2018.

Conforme discutido na metodologia, a escolha da aplicação do questionário ao estudante do último ano teve como objetivo qualificar o discurso e obter uma avaliação mais contextualizada e mais crítica com relação à trajetória acadêmica, às relações sociais e à percepção sobre a igualdade de gênero na instituição, bem como no mundo do trabalho.

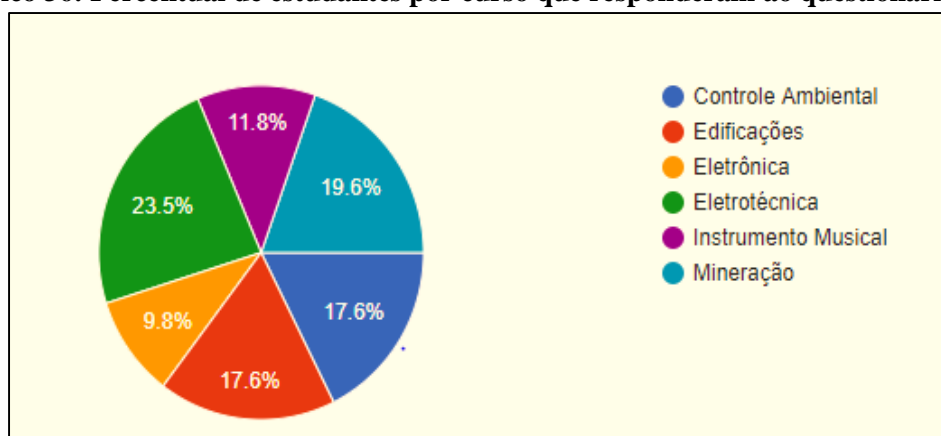
Para manter o sigilo, em conformidade com o previsto e aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa do IFG, foi mantido o anonimato dos estudantes. Nas respostas presentes neste estudo, no lugar dos nomes dos discentes, foram colocados nomes fictícios de cidades espanholas, com a descrição do sexo e do curso no qual os estudantes estavam matriculados. Foi mantida também a íntegra da escrita das respostas abertas.

#### **4.3.1 Caracterização dos sujeitos da amostra**

Dos 120 estudantes matriculados em 2018, no 4º ano dos cursos de Controle Ambiental, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Instrumento Musical e Mineração, 51 estudantes responderam de forma voluntária ao questionário: 26 estudantes do sexo feminino, correspondendo a 51% dos respondentes, e 25 estudantes do sexo masculino. A taxa de retorno da pesquisa aplicada por meio do formulário eletrônico foi de 43%, conforme já descrito no capítulo anterior.

A faixa etária das e dos respondentes foi de 17 a 20 anos, sendo 6% de estudantes com 17 anos, 65% com 18 anos, 27% com 19 anos e 2% com 20 anos. Com isso, nota-se que a maioria estava terminando o ensino médio na idade certa, não havendo defasagem idade-série nos cursos pesquisados.

O CTI em Eletrotécnica foi o que obteve o maior número de respondentes, com 11 estudantes, correspondendo a 23,5% do total. O CTI em Eletrônica, por sua vez, foi o que apresentou a menor participação com 5 estudantes, correspondendo a 9,8% da amostra.

**Gráfico 36: Percentual de estudantes por curso que responderam ao questionário**

Fonte: Dados da pesquisa.

#### 4.3.2 Análise do interesse e perfil do curso

De acordo com os resultados dos questionários, na questão sobre os motivos que levaram os discentes a optarem por estudar em uma instituição de educação profissional, mais especificamente no Câmpus Goiânia, 42 estudantes (82%) dos 51 respondentes afirmaram que a escolha ocorreu por se tratar de uma instituição pública e gratuita; 31 (61%) afirmaram que a escolha se deu pela qualidade do ensino; e 24 (47%) responderam que havia o interesse na formação profissional. As influências dos pais, familiares, amigos e professores somadas foram destacadas em 37 respostas (73%). Esses dados mostram que houve influência externa na escolha da instituição. E 8 respondentes (16%) disseram que a escolha se deu por possibilitar a encontrar um emprego.

**Tabela 19: Motivações que levaram os estudantes à escolha do IFG**

Motivos para a escolha do IFG	Frequência de Respondentes Feminino	Frequência de Respondentes Masculino	Frequência Total	Total %
Por ser uma instituição pública	23	19	42	82%
Pela qualidade do ensino	16	15	31	61%
Por interesse em ter uma formação profissional	13	11	24	47%
Por influência dos meus pais	9	10	19	37%
Por influência de amigos	6	9	15	29%
Por possibilitar encontrar um trabalho	3	5	8	16%
Influência de professores e de outros	1	2	3	6%

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao serem perguntados sobre os motivos que os levaram à escolha do curso, dos 51 participantes, 24 (47%) responderam que foi pelo interesse na área de formação; 19 (37%) citaram o interesse em cursos superiores na mesma área; 13 (25%) entenderam que tinham aptidão para o curso; e 13 (25%) disseram que a escolha foi aleatória. Os motivos menos



votados foram os referentes à influência de professores e de membros da família, com apenas três respondentes do sexo masculino, correspondendo a 6% do total. Todavia, o somatório dos respondentes que afirmaram terem sido influenciados por amigos, familiares e professores é o segundo item com a maior frequência de respostas. Duas respostas afirmaram que a escolha se deu pelo entendimento de que o perfil do curso tinha mais afinidade para pessoas do mesmo sexo que os seus.

**Tabela 20: Motivações para a escolha do curso no IFG**

Motivos para escolha do curso	Frequência Respondentes Feminino	Frequência Respondentes Masculino	Frequência Total	Total %
Por interesse na área de formação	10	14	24	47%
Interesse de cursos superiores na mesma área	5	14	19	37%
Tenho aptidão para o curso	7	6	13	25%
Escolha aleatória	7	6	13	25%
Curso com melhores expectativas de emprego	4	8	12	23%
Por influência de amigos	4	5	9	18%
Empregos com melhor remuneração	2	1	3	6%
Por influência dos meus pais	1	2	3	6%
Por influência de outros membros da família	1	2	3	6%
Curso com perfil para pessoas do mesmo sexo	0	2	2	4%

Fonte: Dados da pesquisa.

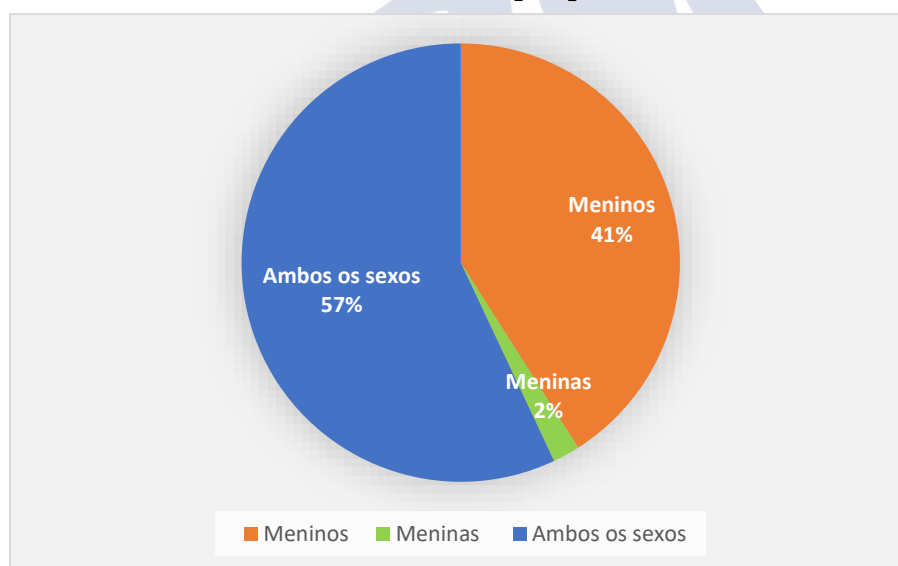
Na questão sobre o perfil com relação ao sexo, foi perguntado se no curso em que o respondente estava matriculado havia um perfil mais relacionado ou direcionado às pessoas do sexo feminino, do sexo masculino ou a ambos os sexos. A maioria dos estudantes (29 discentes), o que correspondeu a 57%, respondeu que o curso em que eles estudavam era para ambos os sexos; 41% responderam que o curso era mais para o perfil masculino; e apenas 2% disseram que o curso tinha um perfil mais feminino.

**Tabela 21: Perfil do curso na perspectiva dos estudantes**

Perfil	Respondentes feminino	Respondentes masculino
Ambos os cursos	16	13
Masculino	10	11
Feminino	0	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 51 respondentes, 29 afirmaram que o curso teria perfil para ambos os sexos. Assim, nota-se que 57% tiveram a compreensão de que os cursos ofertados e cursados no IFG eram indiferentes quanto à relação sexo e perfil. Por outro lado, 41% afirmaram que o curso tinha um perfil mais masculino e apenas 2% afirmaram que o curso tinha um perfil mais feminino. Dos que consideraram que o curso que estavam cursando tinha um perfil voltado a um determinado sexo, a maioria era do sexo masculino, correspondendo a 55%. Dos estudantes que responderam que era para ambos os sexos, a maioria era do sexo feminino.

**Gráfico 37: Perfil do curso na perspectiva dos estudantes**

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com as justificativas apresentadas nas narrativas das e dos participantes da pesquisa quanto ao perfil do curso, percebeu-se que a maioria das e dos estudantes considerou que não havia qualquer distinção para a escolha dos cursos. Esses e essas estudantes afirmaram que a escolha ocorreu mais pelo interesse e pela afinidade com a área do curso, do que por um perfil vinculado ao gênero. Isso pode ser observado em algumas justificativas dadas pelo alunado:

O curso de Edificações é um dos cursos que mais se vê um equilíbrio na questão de gênero. No ingresso até o final do curso, observam-se quantidades equivalentes entre pessoas do sexo masculino e feminino. Acredito que seja uma área ampla que hoje em dia não tem uma taxa social de “curso para menino” ou “curso para menina” como os outros cursos ofertados pelo IFG acabam recebendo (Sevilha, F., Edificações).

Não vejo nenhuma segregação de sexo no meu curso (Santiago, M., Mineração). Não há exigências ou demandas que demonstrem preferência de um sexo sobre o outro. Apesar de haver majoritariamente alunos do sexo masculino no curso de eletrotécnica, acredito que isso se deve ao menor interesse das mulheres no curso, havendo, portanto, baixa quantidade de ingressantes do sexo feminino (Corunha, M., Eletrotécnica).

Acredito que é uma área voltada para ambos os sexos, apesar de ter uma quantidade maior de estudantes do sexo masculino. O perfil do curso é para aqueles que tem afinidade pelas matérias de exatas e física e não para um sexo específico (Ourense, M., Eletrônica).

É uma área em que é necessário mais força física e rendimento em situações extremas de calor, perigo, baixa pressão e etc. Além do mais, o quadro de funcionários é majoritariamente masculino em função das qualidades necessárias para se trabalhar nessa área (Baiona, F., Mineração).

Porque exige força física, e habilidades matemáticas avançadas (Tui, M., Eletrotécnica).

O mercado prefere indivíduos do sexo masculino, uma vez que as atividades realizadas por um técnico em mineração podem exigir grande esforço físico (Ferrol, M., Mineração).

Em todos os anos do curso, a quantidade de meninos é maior que a de meninas, o que me leva a pensar que o curso é mais voltado para os integrantes masculinos da sociedade (Cangas, M., Eletrônica).

A predominância do curso é masculina, entretanto creio que é um assunto direcionado a ambos os sexos. Os professores da área técnica possuem, muitas vezes, comportamentos machistas e às vezes atribuem mais confiança nos alunos homens, embora esse último tenha ocorrido comigo de forma mais presente no atendimento no estágio (Finisterra, F., Eletrônica).

Mesmo reconhecendo que o perfil do curso não tem qualquer relação com o gênero, as justificativas narradas indicaram que os preconceitos, as diferenças e as exclusões estavam presentes no cotidiano da escola, da vida social e do mundo do trabalho.

#### **4.3.3 A percepção dos estudantes sobre abandono escolar**

Não fez parte deste estudo o diálogo com os estudantes evadidos para conhecer os reais motivos de suas desistências dos cursos no Câmpus Goiânia. Isso, aliás, é algo que poderá vir a ser uma temática a ser discutida em novas investigações, no sentido de enfrentar as causas da evasão e contribuir com a política de permanência e êxito. Contudo, de forma a buscar algumas

explicações para o fenômeno da evasão nos cursos estudados, aos estudantes que fizeram parte do escopo desta investigação foram feitas perguntas sobre a evasão escolar dos colegas de curso que ingressaram junto com eles, por meio do mesmo processo seletivo.

Uma das questões abordava o conhecimento que os estudantes tinham sobre os motivos que levaram alguns colegas a evadirem do curso e da instituição. Dos 51 estudantes participantes, apenas 6 (12%) não souberam indicar qualquer motivo; os outros 45 respondentes (88%) indicaram um ou mais motivos que supostamente contribuíram ou que foram determinantes para a evasão de seus colegas.

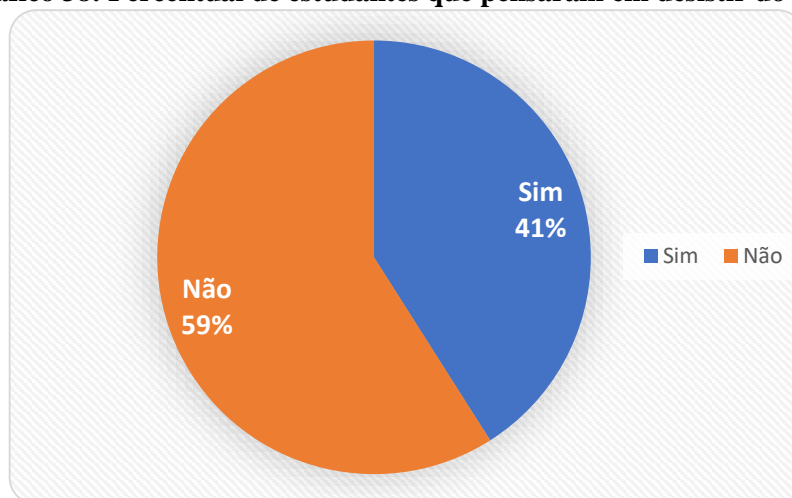
Na Tabela 20 estão descritas as prováveis causas apontadas pelos estudantes e que foram divididas em acadêmicas e pessoais. As mais citadas estavam relacionadas ao desinteresse ou à falta de identificação com o curso, seguidas dos motivos acadêmicos. Segundo as respostas, não foi identificado qualquer motivo que apontasse para questões relacionadas ao gênero.

**Tabela 22: Possíveis motivos da evasão escolar dos estudantes dos CTIs do Câmpus Goiânia**

Motivos Acadêmicos	Motivos Pessoais
Reprovação/retenção	Desinteresse na área
Tempo de duração do curso	Falta de identificação com o curso
Pressão do ambiente acadêmico	Problemas financeiros
Falta de nivelamento entre os estudantes	Cansaço
Dificuldade com as disciplinas técnicas	Falta de apoio familiar
Notas baixas e falta de assiduidade	Mudança de cidade
Greve e paralisações	Transferência para escola não profissionalizante
	Dificuldade de aprendizagem
	Os pais não concordavam com o excesso de liberdade da escola
	Aprovação no ensino superior
	Distância entre a casa e escola

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda sobre evasão, havia uma pergunta para os estudantes questionando se eles pensaram em desistir do curso em algum momento de suas trajetórias acadêmicas. De acordo com os dados analisados, 59% dos estudantes chegaram a pensar em desistir, o que foi uma quantidade considerável de respondentes.

**Gráfico 38: Percentual de estudantes que pensaram em desistir do curso**

Fonte: Dados da pesquisa.

Para os 30 estudantes que afirmaram ter pensado em desistir do curso foi perguntado quais foram os principais motivos que os levaram a pensar em evadir da instituição. Os fatores mais apontados foram a falta de identificação e o desinteresse pelo curso, assemelhando-se aos mesmos motivos apontados também por eles em relação aos colegas que realmente evadiram. O terceiro motivo mais citado foi a falta de oportunidade para encontrar estágio ou emprego na área, fator que não foi apontado como justificativa para os que evadiram de fato. Vale ressaltar que não foi registrado, nos motivos dos que não evadiram, nenhuma razão relacionada às relações de gênero ou à falta de apoio familiar.

**Tabela 23: Principais motivos que levaram os estudantes a pensarem em abandonar os estudos na instituição**

Motivos mais citados
Falta de identificação com o curso
Desinteresse pelo curso
Falta de oportunidades de emprego e estágio
Professores e métodos cansativos e sem inovação
Dificuldade pedagógica de acompanhar o ritmo das aulas
Interesse por outra área para a formação superior
Instituição exigente
Cansaço
Dificuldade pedagógica no primeiro ano
Interesse em abandonar os estudos para trabalhar
Dificuldade em manter estudo e trabalho
Excesso de disciplinas
Falta de aulas práticas
Greves/paralisações

Fonte: Dados da pesquisa.

Os estudantes não apontaram como motivo a questão da diferença biológica dos sexos nem outras questões sobre as relações de gênero como fatores intervenientes na permanência ou evasão. Todavia, consideraram que a desigualdade estava presente em várias outras situações

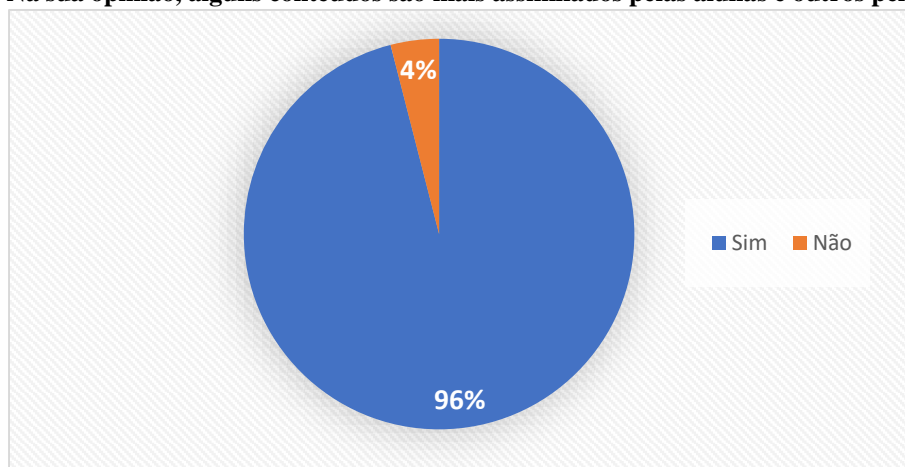


do seu cotidiano, sobretudo nas relações sociais, na relação professor *versus* aluno e nas relações com o mundo do trabalho.

#### 4.3.4 Relação gênero e desempenho acadêmico e as relações aluno/professor e familiares

A fim de entender a percepção dos estudantes sobre o desempenho acadêmico e gênero, foi questionado se, na opinião deles, alguns conteúdos eram mais assimilados pelas meninas e outros pelos meninos. Para 97% dos estudantes, a resposta foi negativa, mostrando que eles entendiam que não havia qualquer relação de gênero com a aprendizagem. Os que concordaram com a afirmação justificaram que as meninas teriam mais facilidade com os conteúdos de memória e os meninos, com as disciplinas que exigiam mais cálculos.

**Gráfico 39: Na sua opinião, alguns conteúdos são mais assimilados pelas alunas e outros pelos alunos?**

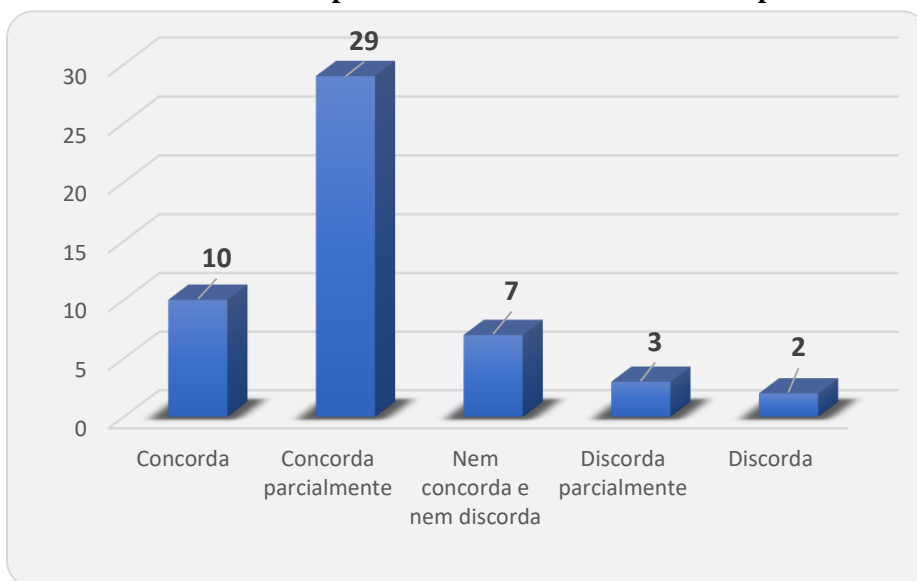


Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto às questões relativas à relação aluno/professor, evidenciou-se que havia uma boa relação entre os sujeitos. Assim, 25 estudantes responderam que concordavam que havia uma boa relação professor/aluno; 18 concordaram parcialmente; 10 responderam que nem concordavam nem discordavam; e apenas 1 discordou.

Ainda sobre os docentes, foi perguntado se os professores do curso eram bons profissionais. Para essa pergunta, 29 estudantes responderam que concordavam; 10 concordavam parcialmente; 7 responderam que nem concordavam nem discordavam; 3 discordavam parcialmente; e 2 discordaram.

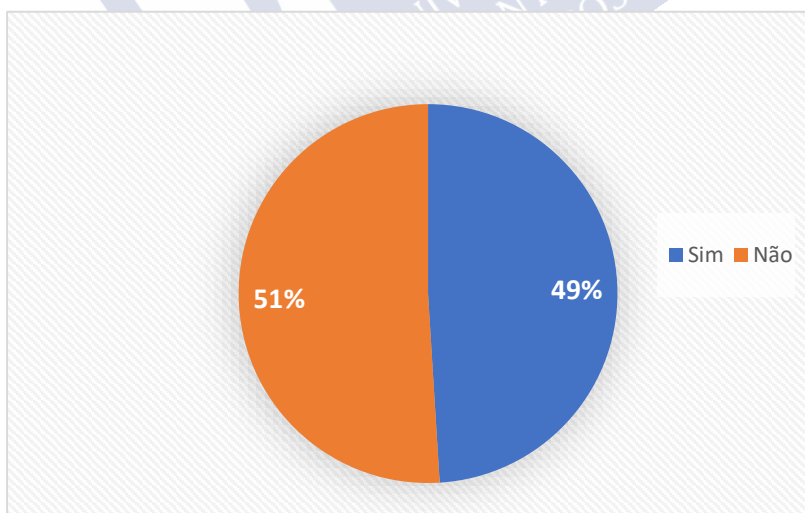
**Gráfico 40: Os professores do seu curso são bons profissionais?**



Fonte: Dados da pesquisa.

Para entender se havia conflitos ou discriminação de gênero na instituição por parte dos docentes, foi perguntado aos estudantes se eles já tinham presenciado alguma situação de discriminação com relação às alunas pelos docentes. A essa questão, 49% dos estudantes responderam afirmando que já presenciaram tal situação no ambiente acadêmico, o que representou um número significativo e preocupante.

**Gráfico 41: Você presenciou alguma situação de discriminação com relação às alunas pelos(as) docentes?**



Fonte: Dados da pesquisa.

Dos estudantes que afirmaram que já presenciaram ou vivenciaram situações discriminatórias de gênero em relação às meninas, a maioria respondeu que foi por meio de piadas e brincadeiras preconceituosas e machistas, discursos misóginos, sexistas e, inclusive, por meio de assédio moral e sexual. E tais situações seriam advindas, principalmente, dos professores das disciplinas técnicas, conforme relatos dos estudantes. Destaca-se, nesse sentido,

que não houve relato dos estudantes mencionando qualquer ação discriminatória feita por parte de docentes do sexo feminino.

Já presenciei algumas piadas e comentários discriminadores em questão de gênero, mas pouco recorrente. Algumas atividades propostas também possuíam uma ideologia de gênero velada, atribuindo cálculo de cargas de potência de uma residência dividida em eletrodomésticos de laboratório feminino (fogão, geladeira, ferro de passar roupa, etc.) e masculino (barbeador, furadeira, etc.), por exemplo (Finisterra, F., Eletrônica).

Professor deste ano costuma diminuir as meninas e dar em cima das mesmas, e invadindo o espaço de todos da sala (Ponteareas, F. Controle Ambiental).

Docente abusando de sua autoridade dentro de sala para diminuir discentes. Docente fazendo piadas e comentários que denegriam a imagem feminina. Docente sendo invasivo e indiscreto fazendo comentários íntimos sobre sua vida pessoal e sobre a vida pessoal de alunas (Salamanca, F., Controle Ambiental).

Um de nossos professores fazia comentários machistas durante suas aulas recorrentemente. Felizmente, a turma nunca aceitou tal situação e sempre rebatia o mesmo (Ortigueira, F., Edificações).

Os professores e o método de ensino dos mesmos são direcionados para o público masculino, até mesmo nas piadas feitas em sala. Isso é reflexo do pensamento gerado ao longo do processo de implementação do curso, tanto superior, quanto em nível técnico (Betanzos, M., Eletrotécnica).

Quando não pedem ajuda das alunas ou se alguma aluna se candidata à aula prática, os docentes negam pois os meninos que devem fazer (Noia, F., Edificações).

Em algumas oportunidades foram colocadas em pauta a capacidade de algumas alunas (Marín, M., Edificações).

Por acharem que o curso é voltado para a área masculina (Cambados, M., Eletrotécnica).

Para verificar se os estudantes depreendiam que havia a igualdade de tratamento entre os gêneros na instituição, foi perguntado sobre a existência de discriminação contra os estudantes do sexo masculino. Nesse sentido, foi questionado se, durante as aulas, os estudantes presenciaram alguma situação de discriminação dos docentes em relação aos meninos.

Ao contrário do que foi afirmado quanto às estudantes do sexo feminino, a proporção das respostas afirmativas foi bem menor. Assim, obteve-se o percentual de 25% dos respondentes afirmando que houve situações de discriminação. Todavia, ao avaliar as situações descritas pelos e pelas estudantes, nota-se que a maioria que sofreu discriminação não o foi devido à capacidade intelectual ou à condição biológica, conforme havia sido mencionado como fatores para a discriminação feminina. Nas palavras dos estudantes:

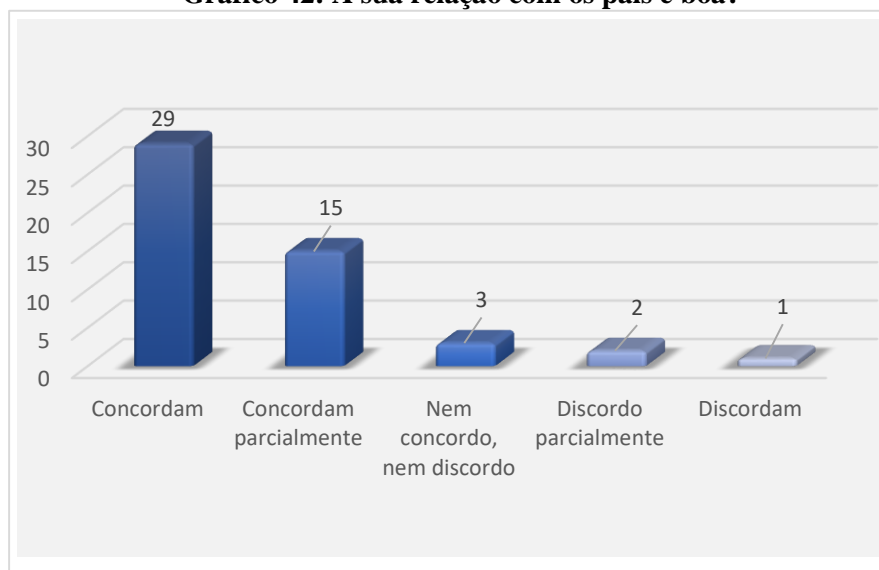
Houve discriminação com alunos de orientações religiosas diversas (Córdoba, F., Controle Ambiental).

Preconceito motivado pela orientação sexual (Segóvia, F., Controle Ambiental).

Os professores realizam piadas e ações de cunho preconceituoso em relação aos alunos com pensamentos diferentes, orientação sexual etc. (Cambados, M., Eletrotécnica).

Ainda sobre as questões referentes aos relacionamentos, só que relativas ao relacionamento familiar, foi perguntado se os estudantes tinham um bom relacionamento com os pais. De acordo com as respostas obtidas, 86% dos estudantes concordaram plenamente que tinham um bom relacionamento ou concordaram parcialmente. Apenas 14% responderam que têm problemas no relacionamento familiar.

**Gráfico 42: A sua relação com os pais é boa?**



Fonte: Dados da pesquisa.

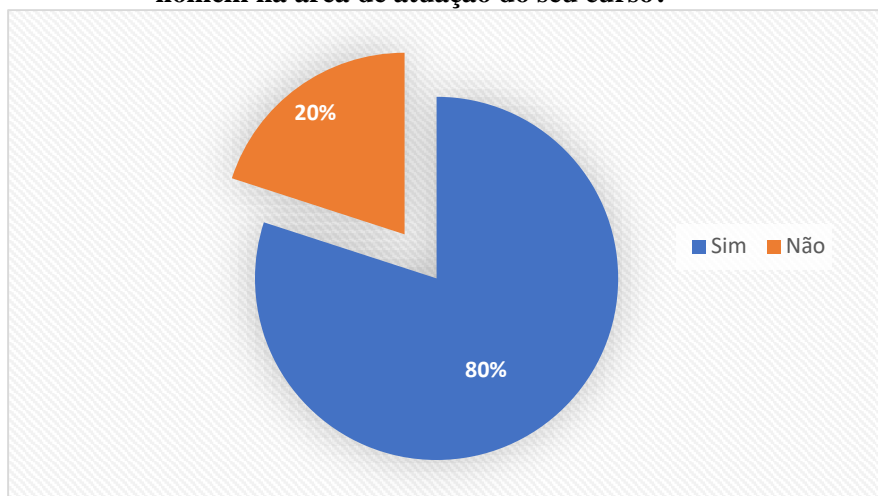
O apoio familiar e a estrutura familiar têm uma grande influência na permanência e no êxito dos estudantes na escola, conforme revelam muitos estudos sobre evasão e abandono escolar (Rodriguez e Blanco, 2015; Dore e Lüscher, 2011). Sobre esse assunto, discutiremos a respeito com mais profundidade no próximo capítulo.

#### **4.3.5 Análise do mundo do trabalho e gênero sob a ótica dos estudantes**

Nos cursos da educação profissional do IFG, o estágio supervisionado é um dos componentes obrigatórios da prática profissional nos projetos curriculares. Ou seja, além da vivência da educação profissional na instituição, os estudantes têm a possibilidade de vivenciá-la em outros ambientes. Desse modo, podem perceber outras relações sociais, inclusive as de poder, de opressão e de discriminação no mundo do trabalho.

Tentando entender essa vivência, foi perguntado aos estudantes se no mundo do trabalho havia expectativas diferentes para a mulher e para o homem. A essa questão, 80% dos estudantes afirmaram que percebiam diferentes expectativas, enquanto 20% afirmaram que não havia qualquer distinção.

**Gráfico 43: O mundo do trabalho tem expectativas diferentes para a mulher e para o homem na área de atuação do seu curso?**



Fonte: Dados da pesquisa.

Os discentes que responderam que havia distinção afirmaram que tal fato ocorre pelo estereótipo de gênero, pelo machismo enraizado na sociedade e pelo perfil biológico da mulher, que não se alinha aos trabalhos que exigem força física. Nas palavras dos estudantes:

A área é vista como “braçal” para mulheres, o que justifica o baixo número de pessoas do sexo feminino que o fazem (Muros, M., Eletrotécnica).

Ainda hoje, infelizmente, cursos na área da construção civil são tidos como cursos para o sexo masculino por ser um ambiente composto por uma quantidade considerável de homens (Valencia, F., Edificações).

Em algumas empresas como a que trabalho, mulheres não são contratadas para a área técnica (somente para RH), pois geralmente é necessário força para realizar certos tipos de serviço (Toledo, M., Eletrotécnica).

A área da mineração, principalmente o técnico, é um trabalho mais masculino na visão social. Geralmente cursos que em alguma área podem envolver trabalho braçal acabam sendo vistos como um curso direcionado para meninos (Barcelona F., Mineração).

Apesar de haver um equilíbrio de gênero em meu curso, a área da construção civil ainda apresenta muito preconceito em relação à presença da mulher nas obras (Ortigueira, F., Edificações).

Acredito que, por ser um curso em que muitas vezes o trabalho braçal é requisitado, existem expectativas diferentes em relação aos homens e às mulheres no mercado (Lugo, M., Eletrônica).

A maioria das empresas prefere contratar homens, tendo como base pretextos biológicos (Ferrol, M., Mineração).

Pois vivemos em uma sociedade machista que busca incluir e “escolher” mais homens (Ponteareas, F., Controle Ambiental).



Hoje ainda se percebe a diferenciada inserção no mercado de trabalho no ramo da construção civil embasada no gênero do profissional. Entretanto, a expectativa é de que essa realidade mude, aparecendo cada vez mais mulheres em cargos importantes (principalmente devido ao destaque que elas, em sua maioria, têm em relação à maioria dos homens) (Vigo, M., Edificações).

Existem trabalhos com uma taxa maior de integrantes homens, assim como existem trabalhos com uma taxa maior de integrantes mulheres, o que me leva a concluir que durante sua formação o indivíduo é “guiado” a escolher determinadas carreiras, baseado em seu gênero (Cangas, M., Eletrônica).

Os que responderam que não percebiam distinção no mundo do trabalho, no que tange à relação de gênero, foram, em sua maioria, estudantes dos cursos de Instrumento Musical e de Controle Ambiental. Esses discentes afirmaram que:

No mercado a música é meritocrata, além de exercer um bom trabalho que resulta de um entendimento do “conteúdo aprendido”, há prática envolvida. Há desempenho pessoal, talento e emoções envolvidas no trabalho que exercemos. Então, é uma questão avaliada pelo individual, não pelo gênero (Laxe, F., Instrumento Musical).

Não há diferenciação de sexo na escolha de alguém para exercer uma função. Apenas a capacidade do indivíduo de desempenhar aquela função (Corunha, M., Eletrotécnica).

Alguns estudantes responderam que, apesar de perceberem uma distinção entre os sexos na instituição e no mundo do trabalho, observaram que está havendo uma mudança, mesmo que ainda devagar. Segundo os discentes:

O panorama atual de formação na área tecnológica está passando por reformas, sendo que as mulheres têm se integrado cada vez mais. Contudo, o fato é que ainda é mais comum que pessoas do sexo masculino ingressem e terminem um curso em tal área, bem como entrem no mercado de trabalho (Lugo, M., Edificações).

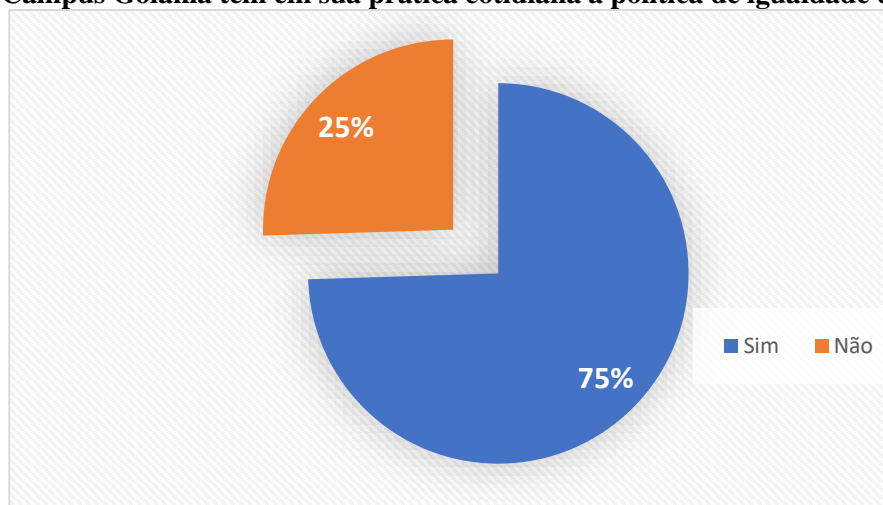
O curso oferecido pela instituição apresenta equilíbrio entre a quantidade de alunos dos dois gêneros. Já no mercado de trabalho, houve uma época em que se percebia maior número de profissionais do sexo masculino, porém, hoje, essa realidade vem sendo contornada. Mesmo ainda prevalecendo o sexo masculino, é possível encontrar ambos os sexos em diversas posições (de liderança ou não) nas empresas do ramo da construção civil (Vigo, M., Mineração).

#### **4.3.6 Análise dos estudantes sobre as políticas institucionais para a igualdade de gênero**

A parte final do questionário foi destinada às questões que pudessem suscitar a percepção dos estudantes quanto à política institucional para a igualdade de gênero, para a diversidade e para a inclusão. Nesse sentido, ao serem questionados se no Câmpus Goiânia existia, em sua prática cotidiana, a política de igualdade de gênero, a maioria dos estudantes (75%) respondeu que o IFG tem uma política definida ou relatou que no cotidiano institucional existiam práticas não discriminatórias, inclusivas e de igualdade entre os gêneros. Além disso, os discentes ressaltaram que a instituição estava engajada com a temática e era comum a realização

de palestras, eventos e atividades integradoras entre os estudantes, com o objetivo de promover a igualdade de gênero.

**Gráfico 44: O Câmpus Goiânia tem em sua prática cotidiana a política de igualdade de gênero?**



Fonte: Dados da pesquisa.

Outrossim, os estudantes afirmaram que o IFG incentiva os movimentos de coletivos, com a criação de espaços para a reflexão sobre temas transversais importantes para a formação do cidadão. Os discentes destacaram também que a instituição promove manifestações culturais e sociais acerca das singularidades e individualidades, para a construção de coletivos plurais, deixando claro que a igualdade de gênero é algo intrínseco no cotidiano escolar. Nas palavras dos estudantes:

É muito difícil que no IFG haja algum tipo de discriminação de gênero, pois temos uma diversidade muito grande de gênero, quem é do IFG entende que a diversidade de gênero é algo normal, e também existe um movimento na escola chamado de triângulo rosa, que arruma vários eventos, inclusive voltados para a diversidade de gênero, como o saião (Santiago, M., Mineração).

Acredito que os alunos são incentivados, dentro e fora de sala de aula, a respeitar uns aos outros independente de qualquer coisa (Pontevedra, F., Mineração).

Não há preconceito institucional, de forma evidente e sistemática, por parte dos funcionários e do corpo docente em relação ao gênero (Baiona, F., Mineração).

Constantemente são elaborados eventos e debates sobre o tema (Muros, M., Eletrônica).

São realizadas palestras, conscientizações sobre a equidade de gênero. (Grove, M., Eletrotécnica).

Todavia, nota-se que 25% dos estudantes responderam que não sabem ou desconhecem a existência de uma política de igualdade de gênero na instituição. Esses discentes destacaram que percebem ações isoladas de alguns docentes e de coletivos ou que essas acontecem de forma isolada sem uma sistematização ou de forma não muito explícita. Para esses estudantes:

O IFG não se posiciona diante a isto, não vemos campanhas de igualdade de gênero por parte da instituição (Allariz, F., Eletrotécnica).

Apesar de haver um trabalho de conscientização por parte dos professores de Ciências Humanas e de iniciativas dos próprios alunos, a instituição em si não demonstra nenhum interesse em solucionar questões de gênero, racismo, machismo e homofobia. Ademais, a instituição não oferece apoio aos alunos que sofrem por essas questões. Enfim, a instituição não possui políticas para combater tais questões (Ortigueira, F., Edificações).

Durante meus 4 anos no IFG, não vi nenhum movimento partindo da própria instituição quanto à igualdade de gênero. Vemos até nas propagandas de divulgação do IFG uma reafirmação do senso comum quanto aos gêneros “adequados” para cada curso, mesmo que indiretamente. Contudo, foi possível identificar dentro da instituição movimentos independentes que lutam pelos ideais de igualdade de gênero (Sevilha, F., Edificações).

O Instituto, no geral, pratica a política de igualdade de gênero de forma mais forte e representativa. Essas discussões são feitas em sala de aula em matérias próprias do ensino médio. Já o curso em Eletrônica do Câmpus Goiânia não exercita essa prática tão bem, sendo a maior parte dos professores da área técnica mais velhos e que, explicitamente e às vezes indiretamente, expressam pontos de vista, comentários e comportamentos machistas. A discussão de igualdade de gênero quase nunca existe nas salas de aulas, mas existe certo incentivo, como projetos e propostas de robótica para meninas etc., ou palestrantes, profissionais e professoras mulheres que representam o papel da mulher nessa área (Finisterra, F., Eletrônica).

Para entender a compreensão dos estudantes quanto às políticas institucionais em curso e as políticas que poderiam ser implementadas, foi perguntado o que o IFG poderia fazer para melhorar a sua política de gênero. Dos 51 estudantes, 36 apresentaram propostas bem concretas, e 15 estudantes, 29% da amostra, não souberam responder ou entendiam que as políticas institucionais em curso já eram suficientes. Das propostas apresentadas pelos estudantes, a maioria considerou que a instituição deve realizar mais palestras, debates, campanhas publicitárias de conscientização e inserir a temática durante as aulas.

Também foi vislumbrado por parte de vários estudantes que, antes de realizar qualquer atividade com a comunidade, seria mister que a instituição tivesse uma política de formação dos servidores, principalmente dos docentes, sobretudo para os que estão há mais tempo atuando na instituição. Segundo os estudantes:

Tratar primeiramente essa questão com os profissionais que ali trabalham. Principalmente os professores, que têm contato direto com as turmas (Ourense, M., Eletrônica).

Primeiramente, erradicar as manifestações de machismo que partem dos próprios professores, principalmente das áreas técnicas de Eletrônica e Eletrotécnica (Ortigueira, F., Edificações).

Professores que não sejam machistas (Ames, F., Eletrotécnica).

Também é perceptível que o princípio da equidade de gênero é maior entre professores mais novos, tornando a convivência aluno-professor também melhor (Finisterra, F., Eletrônica).

Após essas observações, o presente capítulo chega ao seu desfecho. Nele, foi apresentada a compilação dos dados quantitativos extraídos e sistematicamente organizados referentes aos estudantes matriculados na Rede Federal, no IFG e no Câmpus Goiânia. Esses dados foram apresentados tendo em vista aspectos relacionados à faixa etária e sexo, à concorrência, ao ingresso, à evasão e à conclusão dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados do Ensino Médio. Além disso, foram apresentados os resultados dos indicadores qualitativos referentes aos questionários aplicados aos estudantes matriculados no 4º ano dos CTIs do Câmpus Goiânia.

O que foi apresentado até aqui possibilitará que, no próximo capítulo, seja feita uma discussão com vistas a compreender a relação gênero e educação, por meio da análise dos dados sobre as questões de gênero no IFG e no mundo do trabalho. Além disso, será possível dialogar sobre a cultura do preconceito, da discriminação e das políticas educacionais, visando a uma educação inclusiva, de tal sorte a produzir e compartilhar conhecimentos e formar sujeitos críticos, emancipados em um contexto de igualdade e equidade de gênero.



## **CAPÍTULO V: UMA REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO**

Este capítulo apresenta as discussões da pesquisa realizada nesta investigação, a partir da análise dos dados sistematizados no capítulo anterior. O método utilizado neste estudo, além de fornecer dados importantes sobre as questões de gênero nas relações acadêmicas, fez emergir nas narrativas dos estudantes várias situações que indicaram a existência de práticas discriminatórias no contexto acadêmico. Os entrevistados se dispuseram de forma voluntária a tratar com profundidade cada questão e apresentaram elementos centrais para esta investigação. Outrossim, muitos estudantes se identificaram com as questões e contribuíram com experiências pessoais e demonstraram interesse pela temática, apresentando propostas concretas de implementação de políticas institucionais, que visam ao respeito à diversidade e ao respeito pela dignidade de todos.

### **5.1 ANÁLISE DAS MATRÍCULAS POR GÊNERO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, NO IFG E NO CÂMPUS GOIÂNIA**

O número das matrículas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em todos os níveis e modalidades, vem crescendo a cada ano, principalmente a partir do ano de 2007. Esse número vem aumentando desde a implementação das políticas de expansão de unidades e de vagas e, mais especificamente, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a RFEPCT, conforme visto no Capítulo I.

O aumento das matrículas ocorreu, especialmente, no ensino técnico de nível médio principalmente devido aos termos presentes na Lei nº 11.892. Esta lei definiu, de forma compulsória, que 50% das vagas nas instituições deveriam ser para os cursos técnicos prioritariamente na forma integrada. Tal fato possibilitou a democratização do acesso aos jovens brasileiros à educação profissional nas antigas instituições da Rede Federal, as quais historicamente sempre ofertaram tal nível e modalidade, e, também, nas mais de 500 novas unidades criadas durante o período de expansão.

A capilarização dos câmpus e as ofertas de vagas foram definidas por meio de estudos que elegeram, estrategicamente, os municípios onde seriam instaladas as novas unidades, visando ao desenvolvimento local e regional e ampliando novas oportunidades de escolarização e de formação dos jovens. Conforme observam Dore e Lüscher (2011), “a expansão do ensino técnico de nível médio e a abertura de novas oportunidades de acesso à formação profissional e à inserção no mundo do trabalho para os jovens possibilitam um maior grau de democratização da educação técnica” (p. 781).

Quando as instituições de educação profissional começaram suas atividades em 1909, o perfil dos estudantes era voltado, especificamente, para o atendimento aos meninos. A partir dos anos de 1960, quando os movimentos feministas intensificaram a necessidade de igualdade de gênero e quando houve a alteração das relações sociais e trabalhistas por força do capital e pela destituição de alguns paradoxos culturais, o perfil dos estudantes nas instituições da Rede Federal também foi alterado. Assim, atualmente, essas instituições mostram um certo equilíbrio entre o número de matrículas do sexo masculino e do sexo feminino. Todavia, o predomínio



nas matrículas de estudantes do sexo masculino ainda prevalece, como foi observado nos dados analisados e sistematizados no que tange às matrículas referentes ao ano de 2018.

A presença de mulheres acima de 40 anos nas instituições de ensino tende a ser um reflexo do viés histórico das lutas sociais. Nesse sentido, a mulher, mesmo tardiamente, após cuidar da família e de outros afazeres domésticos, marcha em busca de seus direitos e de sua liberdade, em um cenário onde a dinâmica social a colocou como coadjuvante no mundo do trabalho. A escolaridade, nesse contexto, surge como um dos caminhos para a liberdade social e para a busca por uma sociedade mais justa e menos desigual. No IFG, especialmente, as mulheres nessa faixa etária estão presentes tanto nos cursos técnicos integrados na modalidade de jovens e adultos, quanto nos cursos superiores.

Como foi observado no capítulo anterior, no universo pesquisado da Rede Federal, do IFG e do Câmpus Goiânia, a predominância masculina ocorreu em todos os níveis e modalidades dos cursos ofertados, evidenciando que a presença masculinizada ainda prevalece nessas instituições. Esse fato indica que os indivíduos ainda se comportam seguindo as expectativas sociais preestabelecidas para o seu gênero. Tais expectativas estão correlacionadas à perspectiva de gênero advinda, sobretudo, da divisão sexual do trabalho, que é determinada pela ênfase dada à diferença natural entre os sexos e pela opressão das relações classista e econômica. Esse contexto acaba determinando, desse modo, “normas de gênero”, naturalizando campos de atuação e evidenciando espaços de desigualdades (Connell e Pearse, 2015).

Conforme discutido anteriormente, a literatura mostra que, no mundo do trabalho e na formação acadêmica, homens e mulheres são direcionados a determinados “guetos ocupacionais”, fomentando a chamada divisão sexual no trabalho. De uma forma geral, sempre foi uma tendência os rapazes de menor condição socioeconômica escolherem cursos tecnológicos/profissionais com a finalidade de se habilitarem para uma possível profissão. E isso era feito para que, de alguma forma, esses jovens pudessem garantir uma maior possibilidade de trabalho. Muitas vezes, esse público era influenciado pelos pais ou pelas próprias condições socioeconômicas, enquanto as mulheres tenderam, ao longo dos anos, a buscar as escolas tradicionais sem formação profissional (Cunha, 2000A; Kunze, 2009).

## **5.2 ANÁLISE DOS INDICADORES: INGRESSO, CONCORRÊNCIA E O PERFIL DOS CTIs DO CÂMPUS GOIÂNIA**

Embora os dados dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus Goiânia apresentassem que o universo de estudantes masculino e feminino estava bem próximo, ao realizar a análise dos ingressantes por curso e por sexo, foi encontrada uma diferença considerável no número de meninos no CTI em Eletrônica e no CTI em Eletrotécnica. Essa proporção prevaleceu semelhante em todos os anos analisados (2014 a 2018). Assim, consequentemente, percebeu-se uma parca presença de meninas ingressantes nesses referidos cursos.

De forma inversa, notou-se que, no CTI em Controle Ambiental e no CTI em Instrumento Musical, o número de meninas ingressantes foi maior. No CTI em Mineração e no CTI em Edificações, diferentemente, houve um certo equilíbrio e/ou alternância entre os sexos em todos os períodos investigados. Tal resultado permite considerar os CTIs em Mineração e em Edificações como os cursos que têm o perfil mais misto entre os analisados.

A predominância masculina nas matrículas encontradas no CTI em Eletrônica e no CTI em Eletrotécnica, ambos pertencentes ao eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais, mostrou uma tendência: de que tais cursos teriam perfis construídos culturalmente mais

direcionados aos homens e que poderiam ser justificados pelos estereótipos de gênero que foram constituídos historicamente a partir de um dualismo de categorizações fundamentado em distinção biológica e/ou em distinção sexual (Louro, 2014; Saffioti, 2015).

Ao observar os CTIs do Câmpus Goiânia, com matrículas predominantemente femininas, verificou-se que tais cursos pertenciam a outros eixos tecnológicos, com uma estreita ligação com o perfil e comportamentos femininos histórica e culturalmente preestabelecidos.

De acordo com os dados dos estudantes ingressantes, constatou-se que as matrículas sofreram um viés de gênero considerável nos cursos ligados ao eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais (Eletrônica e Eletrotécnica), evidenciando predominância masculina. Entre os cursos majoritariamente femininos, houve uma maior concentração de meninas no CTI em Controle Ambiental, pertencente ao eixo de Ambiente e Saúde, e uma predominância sutil nos CTIs em Instrumento Musical, em Edificações e em Mineração.

Apesar de quatro cursos apresentarem predominância feminina, os dois cursos com predominância do sexo masculino (Eletrotécnica e Eletrônica) fizeram com que, no somatório geral de estudantes do Câmpus Goiânia, o número de estudantes do sexo masculino sobrepusesse o de estudantes do sexo feminino, conforme é apresentado na Tabela 24.

**Tabela 24: Distribuição dos cursos por eixo tecnológico e por predominância nas matrículas no período de 2014 a 2018**

Curso	Eixo Tecnológico	Predominância de matrículas	Percentual de predominância
Controle ambiental	Ambiente e Saúde	Feminina	74%
Edificações	Infraestrutura	Feminina	54%
Instrumento Musical	Cultura e Design	Feminina	60%
Mineração	Recursos Naturais	Feminina	52%
Eletrônica	Controle e Processos Industriais	Masculina	77%
Eletrotécnica	Controle e Processos Industriais	Masculina	83%

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa diferença detectada de maior participação das meninas e dos meninos por eixo tecnológico pode ser explicada a partir da bicaterização biologizante dos sexos de Kergoat (2009), o que leva a pensar que os estereótipos de gênero foram constituídos historicamente a partir de um dualismo de categorizações fundamentado em argumentos biológicos, ou seja, a partir da divisão sexual do trabalho, com base na relação antagônica, anatômica, biológica, psicológica e de poder construída aos longos dos anos. Segundo essa relação, os homens são destinados ao campo produtivo e intelectual; e as mulheres, ao campo reprodutivo e de cuidados de pessoas. Conforme destacam Alves e Costa Junior (2016) sobre essa questão, “a sociedade modela culturalmente tipos de trabalhos adequados para homens e tipos de trabalhos adequados para as mulheres, baseados na construção natural relativa ao sexo biológico e à representação de gênero” (p. 72). Nesse sentido, nota-se que os estudos sobre trabalho e gênero sustentam que tais estereótipos foram e são propagados historicamente por meio dos processos educacionais formais e não formais, constituindo a imagem de que o homem era (é) naturalmente destinado

ao espaço público, enquanto as mulheres eram, essencialmente, destinadas ao espaço doméstico e privado, o que cria uma espécie de representação social universalizada.

Dessa forma, os estereótipos de gênero constituídos tenderam a atribuir às mulheres características mais ligadas às emoções e aos cuidados pessoais, enquanto os homens foram identificados como portadores natos da racionalidade. Isso contribuiu para gerar pré-interesses socialmente constituídos, direcionando os meninos aos interesses de projetos de vida e profissionais vinculados aos cargos socialmente mais valorizados e que, geralmente, exigem maior esforço intelectual. Por outro lado, as meninas foram direcionadas aos projetos destinados aos cuidados e à reprodução. Tais construções ideológicas levaram também ao falso imaginário de que as mulheres seriam incapazes de buscar uma formação e uma profissão nas áreas que envolveriam raciocínio lógico-matemático e, assim, decidiriam dedicar seus estudos às profissões que socialmente são mais desvalorizadas.

Para o ingresso no IFG, nos cursos técnicos integrados nos anos de 2014 a 2018, houve o processo de seleção dos estudantes nos cursos, por meio de provas, com conteúdos de conhecimentos gerais, língua portuguesa e matemática. A análise dos dados da concorrência nos processos seletivos teve por objetivo buscar uma possível explicação que pudesse corroborar os fatos encontrados na dinâmica do ingresso, verificando, na proporção da concorrência, sobretudo nos cursos com maior predominância masculina, se havia um maior aproveitamento dos meninos nos processos seletivos e se, por esse motivo, haveria um maior número de meninos nos cursos de Eletrotécnica e Eletrônica e, também, se isso ocorria da mesma forma com os cursos com maior predominância feminina, ou seja, se havia uma correlação com as questões biológicas.

Na avaliação da assimetria na representação de meninas e meninos nos Cursos Técnicos Integrados do Câmpus Goiânia, por meio dos dados da concorrência obtidos nos relatórios do Centro de Seleção do IFG (IFG, 2018A), a relação concorrência *versus* ingresso não foi capaz de explicar qualquer fenômeno correlacionado aos estereótipos de gênero, considerando que os desempenhos no ingresso foram semelhantes entre os sexos e, em muitos casos, o desempenho feminino foi superior nos processos seletivos dos anos pesquisados. Dessa forma, o processo seletivo não teve qualquer interferência no perfil dos cursos. Ou seja, os cursos que tiveram maior concorrência masculina obtiveram mais ingressantes de meninos, e os que tiveram maior concorrência feminina obtiveram mais ingressantes de meninas.

Segundo a teoria das dicotomias subentendidas e naturalizadas a partir da matriz sexual, conforme Connell e Pearse (2015), a ênfase da diferença natural para a criação de estereótipos sociais vinculados ao gênero fez acreditar que as mulheres tinham intelecto inferior aos dos homens e, por isso, tenderiam por escolher cursos mais vinculados a padrões ou estereótipos do que pela aptidão ou pelo interesse. Em nossa investigação, quando os estudantes foram questionados sobre quais foram as motivações que os levaram à escolha do curso, foi possível perceber que a maioria das meninas e dos meninos mostraram um conhecimento prévio e sistematizado sobre o curso a ser escolhido. Nesse sentido, 47% dos estudantes responderam que foi por interesse na área de formação e 37% responderam que tinham interesse em verticalizar os estudos na mesma área ou eixo tecnológico. Tal conhecimento prévio pode ter levado parte dos meninos e das meninas a descartarem alguns dos cursos, tendo como base construções androcêntricas, cujos espaços laborais foram socialmente naturalizados como espaços de atuação ou de atividades mais feminilizadas ou masculinizadas. Assim, as escolhas pelos cursos podem ter um viés condicionado a uma padronização social, contribuindo não somente para a seletividade na instituição de ensino, mas podem também estar interferindo na escolha profissional futura (Alves e Costa Junior, 2016).

Do total de 51 participantes da pesquisa, apenas dois respondentes do sexo masculino (4% do total) afirmaram que a escolha do curso se deu por entender que o perfil do curso tinha mais afinidade com pessoas do mesmo sexo que os seus. Assim, a princípio, tende-se a afirmar que a motivação não ocorreu na perspectiva das relações de gênero. Todavia, de acordo com os dados já apresentados, nota-se uma supremacia da predominância masculina nos cursos do eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais. Já nos cursos dos eixos de Ambiente e Saúde e Cultura e Design, houve uma maior predominância feminina, o que corrobora a afirmação de que ainda existe, no inconsciente e no subconsciente das pessoas, uma divisão sexual do trabalho e que pode contribuir para a assimetria no ingresso nos cursos técnicos integrados no Câmpus Goiânia.

Mesmos os estudantes que responderam que não havia um perfil específico por gênero para um determinado curso, ao justificarem suas respostas, afirmaram que a presença mais masculinizada em alguns cursos ocorreu pela maior afinidade dos meninos com as disciplinas da área de matemática e física, pela falta de interesse das mulheres na área do conhecimento, pelo perfil biológico e pela restrição/preconceito existente no mundo do trabalho. Segundo os discentes:

Não há exigências ou demandas que demonstrem preferência de um sexo sobre o outro. Apesar de haver majoritariamente alunos do sexo masculino no curso de eletrotécnica, acredito que isso se deve ao menor interesse das mulheres no curso, havendo, portanto, baixa quantidade de ingressantes do sexo feminino (Corunha, M., Eletrotécnica).

Acredito que é uma área voltada para ambos os sexos, apesar de ter uma quantidade maior de estudantes do sexo masculino. O perfil do curso é para aqueles que têm afinidade pelas matérias de exatas e física, e não para um sexo específico (Ourense, M., Eletrônica).

É uma área em que é necessário mais força física e rendimento em situações extremas de calor, perigo, baixa pressão etc. Além do mais, o quadro de funcionários é majoritariamente masculino em função das qualidades necessárias para se trabalhar nessa área (Baiona, F., Mineração).

De acordo com os dados sistematizados, houve um predomínio masculino no ingresso. Esse resultado corrobora as teorias e as estatísticas, segundo as quais a presença masculina na modalidade da educação profissional sempre foi uma realidade nessas instituições, desde as Escolas de Aprendizes Artífices até a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sobretudo pelos eixos tecnológicos mais presentes nessas instituições estarem vinculados a eixos considerados mais masculinizados, tanto na perspectiva da divisão social do trabalho, quanto na perspectiva dos estereótipos socialmente construídos.

Essas situações ratificam que os estereótipos fazem parte do cotidiano desses estudantes, com pressupostos e ideias preconcebidas, que geram preconceitos quanto à capacidade e aos comportamentos. Isso desloca a valorização dos indivíduos para padrões preconcebidos, causando desigualdades, sobretudo para as mulheres. Tal fato pode ser observado nas narrativas que foram apresentadas pelos estudantes para justificar a baixa presença de mulheres nos cursos de Eletrônica e Eletrotécnica. Em uma resposta, um discente diz que:

Não há exigências ou demandas que demonstrem preferência de um sexo sobre o outro. Apesar de haver majoritariamente alunos do sexo masculino no curso de eletrotécnica, acredito que isso se deve ao menor interesse das mulheres no curso, havendo, portanto, baixa quantidade de ingressantes do sexo feminino (Corunha, M., Eletrotécnica).

O senso comum leva a condicionar, desde a infância, que as mulheres não têm afinidade com as áreas de ciências, exatas e tecnologias. Segundo Epstein (2007), essa situação pode ser tipificada como uma barreira de segregação horizontal, a partir da qual as mulheres sofrem influência de gênero da família e da sociedade para a escolha de atividades e de profissões. Nesse contexto, é importante destacar que foi percebida, em algumas das narrativas dos estudantes, sobretudo os do sexo masculino, a elaboração da correlação do perfil do curso com a visão do senso comum de forma estereotipada. Tal fato corrobora o pensamento dos padrões de categorização dos gêneros, o que permite a reprodução de discursos e a manutenção de uma posição de conformação. No caso da pesquisa aqui apresentada, vê-se que isso demonstra, por exemplo, preconceito, mesmo que de forma sutil, em relação ao desempenho das meninas nas disciplinas que exigem cálculos matemáticos ou vigor e força física em determinada área de atuação. Esse tipo de condicionamento é visível nas respostas a seguir:

É uma área em que é necessário mais força física e rendimento em situações extremas de calor, perigo, baixa pressão e etc. Além do mais, o quadro de funcionários é majoritariamente masculino em função das qualidades necessárias para se trabalhar nessa área (Baiona, F., Mineração).

O mercado prefere indivíduos do sexo masculino, uma vez que as atividades realizadas por um técnico em mineração podem exigir grande esforço físico (Ferrol, M., Mineração).

Contudo, é essencial destacar que foi possível ver também, nas respostas dos discentes, observações que são contrárias a esse senso comum. Como destaca um estudante:

Acredito que é uma área voltada para ambos os sexos, apesar de ter uma quantidade maior de estudantes do sexo masculino. O perfil do curso é para aqueles que tem afinidade pelas matérias de exatas e física e não para um sexo específico (Ourense, M., Eletrônica).

Para Bellan (2002), existem vários tipos de mecanismos de discriminação de gênero, sendo a autodiscriminação um deles. Nesse sentido, as pessoas agem de acordo com os parâmetros delimitados pela manifestação encoberta ou indireta, constituindo mecanismos internos de repressão que se tornam naturais e que interferem nos desejos, expectativas e motivações pessoais, educacionais e profissionais. Um outro tipo de discriminação também apontado pela autora é a discriminação encoberta ou indireta. Nela, as ideias e práticas, aparentemente neutras, são disseminadas e influenciam comportamentos, tornando-os usuais e válidos socialmente e criando desigualdades entre pessoas com condições idênticas.

Baseados nesses pressupostos, pode-se extrair que a escolha pelo curso pode ter sido motivada pela ênfase na diferença natural, que perdura até nos dias de hoje, como fator para a defesa de padrões sociais de gênero. Assim, são perceptíveis ideias segundo as quais as mulheres apresentam menor vigor físico e possuem intelecto inferior ao dos homens e, por isso, teriam menos condições de atuar em situações decisórias ou de fazer escolha por cursos e carreiras que exigiriam mais raciocínio, cálculo matemático e força física, por exemplo. Tais



pressupostos, reforçam a manutenção de uma cultura de dominância dos homens em muitas áreas do conhecimento e em várias profissões, perpetuando a dinâmica de comportamentos e padrões preestabelecidos incorporados e que integram os fatores que levam à desigualdade social entre homens e mulheres, sobretudo com a exclusão feminina de formação técnica (Connell e Pearse, 2015).

Por outro lado, nota-se que, de acordo com os resultados obtidos por meio do questionário, estudantes afirmaram também que a escolha do curso foi feita pelo interesse na área de formação, pela possibilidade da verticalização dos estudos na mesma área e pelo entendimento de que eles tinham aptidão para o curso. Isso mostra que esses estudantes tinham a percepção do trabalho como parte de suas vidas e que a formação técnica profissional não era finalística na formação, o que evidencia a materialização do princípio educativo do trabalho no seu sentido ontológico. Tal princípio pressupõe o ensino como base para o trabalho e para a cidadania. Nessa perspectiva, o trabalho não é e não deve ser visto como algo restrito ao sentido de emprego ou de trabalho produtivo. Nessa concepção, está presente uma ideia de educação profissional baseada no princípio da politecnia e da superação da formação meramente técnica, de modo a constituir sujeitos ativos. Conforme define Saviani (2003):

A ideia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento (p. 142).

A politecnia é um dos princípios e uma das diretrizes definidas no IFG, por meio do Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI (IFG, 2018C). Este documento tem por objetivo orientar o trabalho pedagógico institucional, as políticas de ensino, a pesquisa e a extensão, as metas e as formas de interlocução com a sociedade, visando à superação da dualidade da formação geral e formação técnica, articulando trabalho e conhecimento como formas inseparáveis de produção social da vida. A politecnia, a formação integral e omnilateral, nesse contexto, fazem parte de uma disputa direta com o capital. Intelectuais orgânicos defendem, nesse sentido, que as instituições de educação profissional deveriam atuar na formação para o atendimento às demandas e interesses do mercado (Ramos, 2017; Moura, Lima Filho e Silva, 2015; Segundo e Martins, 2018). No entanto, em que pesem todas as disputas no campo educacional e político, reitera-se que os princípios formativos emancipatórios devem ser aqueles que essas instituições de ensino precisam perseguir e defender, pela manutenção da formação integral e integrada em todos os cursos nos seus variados níveis e modalidades.

### 5.3 ANÁLISE DA EVASÃO E DO ÊXITO

É fato que garantir o acesso à escola, à verticalização da escolaridade, à formação profissional são formas de democratizar o ensino, mas isso não é suficiente para acabar com os problemas vinculados à educação. É importante, além do acesso, assegurar a permanência e o êxito do estudante. A evasão escolar é um dos maiores problemas vividos pelas instituições de ensino e necessita ser amplamente discutida, para que sejam encontradas as possíveis razões acadêmicas e os fatores sociais sobre sua origem. A partir disso, é preciso propor políticas institucionais de intervenções para buscar soluções ou para minimizar ao máximo a desistência e o abandono escolar.

Os estudos referentes ao abandono e a evasão na educação profissional são muito recentes e, com a implantação da Plataforma Nilo Peçanha, em 2018, espera-se que sejam apresentados dados cada vez mais consistentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a fim de possibilitar um acompanhamento mais preciso desses problemas. Além disso, esse acompanhamento poderá fazer com que surjam ações mais eficientes para reverter o atual processo de evasão, que é considerado crítico segundo os dados avaliados neste estudo.

Nesta pesquisa, foram considerados dados da evasão qualquer desligamento do estudante na instituição, seja ele motivado por abandono, desistência, transferência interna e externa e pelo término do limite do tempo de integralização do curso, excetuando-se somente os casos de trancamento do curso.

De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2019), mesmo tendo apresentado melhora considerável, tanto no ingresso quanto no número de concluintes nos últimos anos, a evasão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica mostrou-se como um dos problemas de maior dimensão a ser superado. Na verdade, é de interesse da Rede Federal que esses indicadores sejam cada vez mais qualificados, pois eles interferem diretamente na dinâmica da gestão institucional, seja na Relação Aluno/Professor (RAP), que diz respeito às metas a serem atendidas, conforme descrito no Termo de Acordo e Metas (TAM) que trata do cumprimento do papel social dessas instituições, seja diretamente relacionado ao orçamento, a partir do parâmetro do valor do aluno equivalente (MEC, 2011).

Esses indicadores são basilares da matriz orçamentária para o rateio dos recursos que são destinados ao MEC às instituições que compõem o sistema federativo. É importante destacar que o orçamento destinado à Rede Federal pelo MEC passa por aprovação do Congresso Nacional. E, após definido o seu valor, a distribuição financeira é proporcional ao tamanho quantitativo de cada instituição. Assim, o valor a ser passado para cada uma das instituições é decidido a partir de critérios técnicos definidos pelo Conif. Esses critérios levam em conta a carga horária dos cursos e o número de matrículas, de acordo com as informações contidas na Plataforma Nilo Peçanha.

Na relação da distribuição do orçamento, quanto maior for o número de alunos matriculados e maior for a quantidade de cursos regulares, maior será o recurso destinado. Todavia, apesar dessa relação estabelecida, vale ressaltar que, mesmo em um cenário de expansão da Rede, o orçamento vem sofrendo drásticos cortes desde 2015 pelo governo federal, conforme já discutido no Capítulo 1 desta tese. E essa diminuição de recursos pode tornar inalcançável o cumprimento dos compromissos assumidos na busca de maior eficiência e eficácia na gestão administrativa e acadêmica dos Institutos Federais.

De acordo com os dados censitários do IBGE sobre a evasão na educação brasileira apresentados nesta pesquisa, e reforçando o que diz Casqueiro e Navarro (2010) sobre esse tema, nota-se que tem sido uma tendência o fato de as meninas se sobressaírem em relação ao itinerário escolar em todos os anos da educação básica. Além disso, percebe-se também que a evasão masculina tem sido maior em todos os níveis e modalidades de ensino.

Essa questão da permanência e do êxito deve estar entre as prioridades dos gestores de ensino, pois é essencial conseguir identificar tanto os jovens que terão problemas com a integralização do curso no tempo esperado, quanto os jovens com maior risco de evadir do sistema educacional. Além disso, é preciso também identificar as prováveis causas, para direcionar a construção de políticas institucionais que visem a um ambiente inclusivo e de relações mais igualitárias.

Na análise da evasão de acordo com o eixo tecnológico do curso, foi possível perceber que a predominância de estudantes evadidos por sexo foi feminina nos eixos de Ambiente e Saúde e Recursos Naturais; já nos eixos de Controle e Processos Industriais, Infraestrutura e de Cultura

e Design, a predominância foi masculina, conforme pode ser observado na Tabela 25, que apresenta a predominância da evasão por eixo tecnológico, além de ordenar os cursos de maior evasão e apontar o ano em que ocorreu a maior evasão em cada um dos cursos.

**Tabela 25: Predominância da evasão dos CTIs do Câmpus Goiânia segundo os eixos tecnológicos**

<b>Curso por ordem de maior evasão</b>	<b>Eixo Tecnológico</b>	<b>Predominância de evasão</b>	<b>Ano de maior evasão</b>
Eletrônica	Controle e Processos Industriais	Masculina	2015
Mineração	Recursos Naturais	Feminina	2017
Edificações	Infraestrutura	Masculina	2017
Eletrotécnica	Controle e Processos Industriais	Masculina	2017
Controle Ambiental	Ambiente e Saúde	Feminina	2015
Instrumento Musical	Cultura e Design	Masculina	2015

Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange à evasão nos cursos analisados, os resultados encontrados não foram diferentes dos dados do Censo da Educação Brasileira (IBGE, 2018). De acordo com Censo, a evasão do sexo masculino foi superior à feminina em todos os níveis e modalidades. Ou seja, houve um melhor desempenho e permanência das mulheres. Contudo, apesar de o total geral ter apontado para uma maior evasão dos meninos, essa não foi uma regra geral para todos os cursos analisados nesta investigação. Segundo os dados dos cursos de Controle Ambiental e Mineração, por exemplo, a evasão foi predominantemente feminina.

Não fez parte deste estudo o diálogo com os estudantes evadidos, para saber os reais motivos de suas desistências nos cursos do Câmpus Goiânia, o que poderá ser uma temática a ser discutida em outras novas investigações, a fim de contribuir com as políticas de permanência e êxito. Ainda assim, aos estudantes que fizeram parte do escopo desta investigação, foram feitas algumas perguntas relativas à evasão escolar dos colegas que, embora tenham ingressado junto, evadiram antes da conclusão do curso.

Segundo os estudantes que participaram da pesquisa, os fatores individuais que mais favoreceram a evasão foram as dificuldades de adaptação dos estudantes ao curso; os problemas decorrentes da escolha profissional; e os de ordem pedagógica. Dessa forma, é imperioso que a instituição se atente para promover atividades com os estudantes durante todo o percurso acadêmico, diagnosticando e enfrentando as causas dos problemas acadêmicos. Ademais, é importante incluir estratégias que possam proporcionar práticas acadêmicas, tais como palestras, minicursos, a fim de que os aspirantes possam vivenciar práticas acadêmicas antes do ingresso na instituição. Além disso, é importante proporcionar elementos para facilitar a escolha por um determinado curso ou área. Nesse sentido, cabe um parêntese para ressaltar que o IFG realiza uma atividade que aponta nessa direção com o “Conhecendo o IFG”. Este é um projeto institucional que tem por objetivo receber estudantes de escolas públicas e privadas, para que eles possam conhecer um pouco dos cursos e das oportunidades oferecidas pela instituição, de modo que seja despertado o interesse pela educação profissional. Todavia, apesar de o projeto conseguir mobilizar várias escolas, falta implementar um pouco mais de interatividade nas visitas, para que os estudantes tenham acesso a atividades mais específicas

dos cursos e tenham possibilidade de vivenciar atividades práticas relacionadas à vida acadêmica. Isso poderá ser fundamental para a escolha de um futuro curso na instituição.

A evasão é um problema multidimensional e, além de um problema, é um processo complexo e dinâmico que exige da gestão escolar e da comunidade acadêmica estudos sobre os fatores sociais, institucionais e individuais que cercam e originam essa problemática. Isso deve ser feito para ser possível intervir com ações, na intenção de democratizar o ensino e garantir a permanência e o êxito dos discentes. A investigação do comportamento diferencial dos estudantes com atenção ao gênero deve ser umas das prioridades, considerando que são múltiplos os contextos da evasão na educação profissional e variadas as razões motivacionais diferenciadas dos gêneros (Casqueiro e Navarro, 2010).

Quanto ao êxito escolar, de acordo com os dados já apresentados sobre os estudantes concluintes no período de 2014 a 2018 no Câmpus Goiânia, nota-se que, no que tange à análise dos concluintes pelo eixo tecnológico, a predominância de concluintes foi feminina nos eixos de Ambiente e Saúde, Infraestrutura, Cultura e Design e Recursos Naturais; no eixo de Controle e Processos Industriais, a predominância foi masculina. Na comparação dos ingressantes e dos concluintes, de acordo com os referidos eixos, manteve-se a mesma predominância em todos os cursos analisados. Assim, os cursos cuja predominância era masculina no ingresso manteve-se com predominância masculina também na conclusão.

**Tabela 26: Predominância dos concluintes dos CTIs do Câmpus Goiânia de acordo com os eixos tecnológicos**

Curso	Eixo Tecnológico	Predominância de concluintes	Eficiência acadêmica
Edificações	Infraestrutura	Feminina	73%
Controle Ambiental	Ambiente e Saúde	Feminina	63%
Eletrotécnica	Controle e Processos Industriais	Masculina	62%
Instrumento Musical	Cultura e Design	Feminina	57%
Mineração	Recursos Naturais	Feminina	52%
Eletrônica	Controle e Processos Industriais	Masculina	41%

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à análise sobre o êxito, a diferença no total geral dos concluintes foi maior em quatro pontos percentuais para os estudantes do sexo masculino. Todavia, ao verificar os dados por curso, constatou-se que, naqueles em que havia predominância masculina ou feminina no ingresso, foi mantida também a mesma predominância no êxito. Contudo, nos dados da eficiência acadêmica, notou-se uma maior eficiência feminina em todos os cursos analisados.

#### 5.4 AS RELAÇÕES ALUNO-PROFESSOR E GÊNERO

No processo de ensino-aprendizagem, bem como em todas as questões transversais da prática educativa, para que se tenha um resultado eficiente, depende-se da dinâmica e da boa relação entre os sujeitos. A relação aluno-professor, parte vital desse processo, interfere na

construção do conhecimento, do pensamento crítico e da formação, assim como influencia a motivação e a forma de resolução dos conflitos individuais e coletivos.

Destarte, a boa relação aluno-professor tende a constituir um espaço acadêmico mais democrático, no qual as violências simbólicas, o *bullying*, a intolerância e os preconceitos são reduzidos e/ou coibidos. O ambiente torna-se mais favorável para a convivência, para intervenções e para sensibilizações, tanto dos professores quanto dos estudantes. Consequentemente, esse contexto maximiza e qualifica o processo de ensino e da aprendizagem. A proximidade entre os sujeitos permite conhecer e identificar alguns embates e circunstâncias conflitantes enfrentadas pelos estudantes, além de facilitar o enfrentamento e o desenvolvimento de resoluções positivas para conflitos e divergências, entre as quais estão questões relativas ao sexismo, machismo, identidade de gênero, assédio moral e sexual, entre outras.

Para entender um pouco dos conflitos sobre gênero na relação aluno-professor, foi perguntado aos estudantes se eles já tinham presenciado alguma situação de discriminação com relação às alunas pelos docentes. A essa questão, 49% dos estudantes responderam afirmando que já presenciaram tal situação no ambiente escolar, o que representa um número bastante significativo e preocupante. Segundo os entrevistados, durante as aulas, a capacidade intelectual das meninas era motivo de preconceito e de discriminação encoberta ou indireta. Nesse sentido, foi relatado que as meninas eram expostas a situações de desigualdade, em alguns casos sendo preteridas pelos docentes durante experiências práticas nas aulas. Além disso, os docentes enfatizavam para justificar tal discriminação que o curso tinha um perfil mais determinante para um dos sexos. Assim, segundo alguns discentes:

Quando não pedem ajuda das alunas ou se alguma aluna se candidata à aula prática os docentes negam, pois os meninos que devem fazer (Noia, F., Edificações).

Em algumas oportunidades foram colocadas em pauta a capacidade de algumas alunas (Marín, M., Edificações).

De acordo com os resultados, a discriminação e os preconceitos também ocorreram com os meninos, todavia em menor escala se comparado à discriminação em relação às meninas. As situações descritas pelos estudantes quanto à discriminação dos meninos não se deram em função da capacidade intelectual ou da força física, mas, sim, devido à orientação religiosa ou sexual e por divergência de pensamentos. Isso evidenciou causas bem distintas para os preconceitos e a discriminação entre os gêneros. Nas palavras das e dos discentes:

Houve discriminação com alunos de orientações religiosas diversas (Córdoba, F., Controle Ambiental).

Preconceito motivado pela orientação sexual (Segóvia, F., Controle Ambiental).

Os professores realizam piadas e ações de cunho preconceituoso em relação aos alunos com pensamentos diferentes, orientação sexual etc. (Cambados, M., Eletrotécnica).

Segundo Bellan (2002), as mulheres se encontram em situação de maior vulnerabilidade no que diz respeito aos preconceitos e às discriminações, sofrendo efeitos mais graves. Assim, para a autora:



É necessário sublinhar que as mulheres se encontram em situação de especial vulnerabilidade no que diz respeito à exposição ao preconceito e a ações discriminatórias. Nesse sentido, o segmento feminino nos grupos sociais discriminados sofreria efeitos agravados em relação aos que sofreria um homem com a mesma inserção sociocultural. Na verdade, reproduz no seio do grupo objeto de discriminação um mecanismo de estigmatização da mulher, culturalmente arraigado, que deve ser tomado em conta na definição e implementação de políticas públicas de combate ao racismo e à discriminação (p. 20).

Os discursos e as condutas que envolvem o preconceito e a discriminação por parte dos docentes podem contribuir para ratificar e legitimar os conflitos de gênero existentes em nossa sociedade ou podem desmistificar vários conceitos, considerando que tais discursos tendem a ter maior poder na relação entre os sujeitos. Dito de outro modo, a força do poder do professor acaba, não raro, tornando-se um instrumento de poder. Além disso, pode se tornar um instrumento de resistência, a depender do nível de consciência dos sujeitos, conforme relata Foucault (2003):

Os discursos, como os silêncios nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo (p. 96).

Barbosa e Canalli (2011) afirmam que o preconceito é um dos maiores motivos do fracasso escolar. Para os autores, muitas vezes, o reforço e a ênfase nas diferenças dos sujeitos são usados pelos docentes para justificar a razão das deficiências pedagógicas e didáticas. A culpabilização das diferenças pode não só levar ao fracasso escolar e à discriminação, mas também pode levar os estudantes a construírem uma representação de si mesmos como sujeitos incapazes. Como destacam Barbosa e Canalli (2011):

Com certa frequência os professores procuram explicar a razão do não aprender do aluno às deficiências orgânicas, psicológicas, culturais em detrimento de um estudo e diagnóstico que pudessem esclarecer a situação. Em outras palavras, já fazem de antemão o diagnóstico e rotulam esse aluno. Acredita-se que a mescla de teorias que se complementem teria um caráter mais proveitoso para professores e alunos do que a tendência de seguir um “método”. Nada substitui o fator humano, a afetividade, a interação e o olhar atento às diferenças reações (p. 1).

Paulo Freire, em uma das suas principais obras, a *Pedagogia do oprimido*, defende a prática educativa dialógica. Nessa perspectiva, o diálogo surge como um instrumento na constituição dos sujeitos e um elemento fundamental para a educação humanizadora. A ação dialógica é, assim, uma pedagogia baseada no processo de conscientização crítica da realidade, que rompe com valores estereotipados, com as diferenças socialmente construídas e valoriza os saberes e os conhecimentos escolares e os não escolarizados dos sujeitos. Como destaca Freire (2005):

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (p. 91).

A liberdade de cátedra é um princípio orientador das práticas de ensino. E de acordo com as legislações vigentes, ela dá a liberdade ao docente de ensinar por meio de suas concepções pedagógicas, assim como permite a pluralidade de ideias e de pensamento. Contudo, é importante destacar que isso não significa que é uma liberdade plena; ela também tem limites. Essa liberdade não pode legitimar práticas discriminatórias, legitimar práticas de ódio e de intolerância. Além disso, não pode violar os direitos humanos, pois o estudante tem o direito e a liberdade de aprender, de ter uma formação do pensamento crítico, reflexivo e emancipatório, sendo respeitado em seus valores individuais.

Assim, aqueles docentes que, na sua prática acadêmica, reverberam discursos preconceituosos e reproduzem práticas discriminatórias e que geram desigualdades devem ser capacitados, para serem capazes de repensar as representações de gênero socialmente construídas dentro de uma lógica estereotipada. Isso é fundamental, para que seja possível propor novas práticas acadêmicas integradoras que prezem pela equidade e pelo direito à liberdade de escolha da identidade pessoal e da identidade profissional dos sujeitos (Madsen 2008; Louro, 2014).

Nesse cenário, a formação continuada dos docentes torna-se imperativa como estratégia para modificar comportamentos, criar novas práticas didáticas e pedagógicas e desnaturalizar discursos repetidos e reiterados. Isso deve ser feito para possibilitar ao estudante a distinção e o reconhecimento da sua identidade social e da sua identidade profissional. Essa identidade, é preciso destacar, não deve ser definida por estereótipos socialmente construídos. Além disso, é preciso que o estudante seja crítico e emancipado, para que possa também modificar os espaços fora do ambiente escolar.

## **5.5 O MUNDO DO TRABALHO E GÊNERO SOB A ANÁLISE DOS ESTUDANTES**

Nos cursos da educação profissional do IFG, o estágio supervisionado é um dos componentes obrigatórios nos projetos curriculares. Assim, além da vivência da educação profissional na instituição, os estudantes têm a possibilidade de vivenciá-la em outros ambientes, além de perceber outras relações de poder e de opressão no mundo do trabalho.

Algumas questões propostas no questionário aplicado aos discentes versavam sobre a questão de gênero no mundo do trabalho. Nesse sentido, notou-se, a partir das respostas, que mesmo os estudantes responsáveis por relatar que os CTIs do Câmpus Goiânia tinham perfil para ambos os sexos perceberam que essa realidade não era encontrada no mercado e no mundo de trabalho. De acordo com esses estudantes, práticas sexistas, preconceituosas e com bicaterização biologizante de sexos foram observadas nesses espaços:

Em algumas empresas como a que trabalho, mulheres não são contratadas para a área técnica (somente para RH), pois geralmente é necessário força para realizar certos tipos de serviço (Toledo, M., Eletrotécnica).

A área da mineração, principalmente o técnico, é um trabalho mais masculino na visão social. Geralmente cursos que em alguma área pode envolver trabalho braçal acabam sendo vistos como um curso direcionado para meninos (Barcelona, F., Mineração).

Ainda hoje, infelizmente, cursos na área da construção civil são tidos como cursos para o sexo masculino por ser um ambiente composto por uma quantidade considerável de homens (Valencia, F., Edificações).

Conforme Beltrão e Alves (2009), as conquistas femininas na educação vêm acontecendo de maneira progressiva, entretanto essas conquistas no campo educacional não tiveram a mesma equivalência no mercado de trabalho. Desse modo, tem-se um avanço no número de mulheres com elevação nos níveis de escolaridade, mas a elas não é dado o mesmo acesso ao campo de trabalho dos homens, e isso evidencia a desigualdade de gênero no que tange à atuação profissional das mulheres.

Pensando nessa desigualdade, alguns estudantes afirmaram que a realidade tem se modificado e que aos poucos as mulheres têm conseguido ser inseridas no mercado de trabalho, em profissões que historicamente eram (são), predominantemente, masculinizadas, como no caso da área de construção civil. Segundo os discentes:

O panorama atual de formação na área tecnológica está passando por reformas, sendo que as mulheres têm se integrado cada vez mais. Contudo, o fato é que ainda é mais comum que pessoas do sexo masculino ingressem e terminem um curso em tal área, bem como entrem no mercado de trabalho (Lugo, M., Edificações).

O curso oferecido pela instituição apresenta equilíbrio entre a quantidade de alunos dos dois gêneros. Já no mercado de trabalho, houve uma época em que se percebia maior número de profissionais do sexo masculino, porém, hoje, essa realidade vem sendo contornada. Mesmo ainda prevalecendo o sexo masculino, é possível encontrar ambos os sexos em diversas posições (de liderança ou não) nas empresas do ramo da construção civil (Vigo, M., Mineração).

Essa constatação de que houve mudanças, mas que muito precisa ainda ser trabalhado não é uma realidade somente encontrada nos cursos do IFG, conforme já discutido nos capítulos anteriores. Esta é também uma realidade vivenciada pela RFEPCT, conforme afirma Pacheco (2012):

No caso das aproximações com as políticas de gênero dirigidas às mulheres, ressalta-se a trajetória de exclusão das mulheres ao acesso a formações profissionais técnicas, em especial àquelas consideradas “pesadas”, como a mecânica e a mineração. Embora mais mulheres venham acessando cursos e profissões técnicas, verificam-se dificuldades de contratação e diferenças de salários, dadas pelo preconceito à condição feminina (p. 32).

De acordo com as respostas obtidas no questionário, quando foi perguntado aos estudantes se havia diferentes expectativas no mundo do trabalho, 80% deles afirmaram que sim. Esses jovens apontaram como justificativa para a afirmação que o preconceito, o machismo e o sexismo estão enraizados na sociedade com relação à atuação das mulheres no mercado de trabalho. Assim, baseados nesses elementos, há quem veja as mulheres como menos capazes em certas atividades. Nesse sentido, pelo fato de algumas profissões atuarem no campo, como

no caso daquelas relacionadas aos cursos de Mineração, Edificações, Eletrônica e Eletrotécnica, nota-se que o mercado tende a exigir um perfil mais masculinizado. Tal perspectiva leva ao pressuposto de que os discentes do sexo masculino tendem a conseguir uma vaga de estágio ou emprego e a ter uma carreira mais promissora mais facilmente, se compararmos com as estudantes do sexo feminino. Nesse contexto, percebe-se uma pressuposição segundo a qual os meninos tendem a conseguir uma vaga de estágio ou emprego e ter uma carreira mais promissora do que as meninas, mesmo naqueles cursos em que não houve distinção no perfil com relação ao gênero segundo este estudo. E isso foi perceptível nas narrativas dos estudantes, tanto do sexo feminino, quanto do sexo masculino, como se pode ver a seguir:

Apesar de haver um equilíbrio de gênero em meu curso, a área da construção civil ainda apresenta muito preconceito em relação à presença da mulher nas obras (Ortigueira, F., Edificações).

Acredito que, por ser um curso em que muitas vezes o trabalho braçal é requisitado, existem expectativas diferentes em relação aos homens e às mulheres no mercado (Lugo, M., Eletrônica).

A maioria das empresas prefere contratar homens, tendo como base pretextos biológicos (Ferrol, M., Mineração).

Pois vivemos em uma sociedade machista que busca incluir e “escolher” mais homens (Pontearas, F., Controle Ambiental).

Além disso, nota-se que não se tratou apenas de uma percepção, mas de práticas reais vivenciadas pelos estudantes, conforme descrição presente em alguns dos relatos a respeito das experiências no mercado de trabalho, por meio do estágio, ou mesmo de relatos sobre as visitas técnicas realizadas durante o curso.

Quando fiz estágio no IFG juntamente com um colega de curso, prestava atendimento a servidores. Percebi uma confiança maior do cliente no trabalho executado pelo meu colega do que por mim. A explicação sobre a ocorrência do problema muitas vezes era feita pelo cliente a ele, mesmo nós dois trabalhando juntos na resolução. São detalhes, mas existentes, e acredito que existe essa perspectiva diferente de competência relacionada ao gênero no mundo de trabalho (a partir da minha vivência), embora não tão evidente atualmente (Finisterra, F., Eletrônica).

Fizemos algumas visitas técnicas relacionadas ao curso e em algumas delas a presença majoritária de homens é facilmente identificada. Em visita a uma obra, por exemplo, não encontrei nenhuma mulher atuando em área alguma (Padrón, M., Edificações).

Também ficou evidenciado nos relatos que, mesmo quando as mulheres conseguem emprego ou estágio na área, elas são deslocadas para áreas de trabalho interno, em setores secundários e ou em áreas menos valorizadas e remuneradas. Como destacam alguns discentes:

As expectativas de trabalho na questão de gênero na área do meu curso começam a partir do setor que os indivíduos vão participar. Geralmente as mulheres são encaminhadas para trabalhos dentro de escritórios e os homens para trabalho de campo/obra. Por conseguinte, há também a distinção salarial, o que é uma realidade em diversas áreas, em que homens recebem mais do que mulheres realizando as mesmas funções (Sevilha, F., Edificações).

Na minha área de atuação, mulheres são geralmente colocadas em situação de limitação ao trabalho de escritório, enquanto homens viajam, vistoriam projetos e tudo o mais (Pontevedra, F., Mineração).

Na mineração, geralmente o trabalho de campo é dado para os homens, e os de escritórios são preferencialmente das mulheres (Santiago, M., Mineração).

Os homens possuem carreiras mais longas e promissoras, visto que possuem mais qualidades valorizadas nessa área. Já as mulheres trabalham em setores secundários, não estando ligadas diretamente a atividade de mineração (Baiona, F., Mineração).

Também houve quem afirmasse que a distinção ocorre pelo estereótipo e pelo perfil biológico. Nessa perspectiva, o perfil da mulher não se alinharia aos trabalhos que exigem força física:

A área é vista como “braçal” para mulheres, o que justifica o baixo número de pessoas do sexo feminino que o fazem (Muros, M., Eletrotécnica).

Contudo, refutando esse tipo de afirmação sobre as diferenciações, 20% dos estudantes responderam que não percebiam distinção no mercado de trabalho no que tange à relação de gênero e afirmaram que não havia qualquer distinção. De acordo com a visão desses discentes, o mercado faz as suas escolhas pela meritocracia, e não pelo gênero:

No mercado, a música é meritocrata, além de exercer um bom trabalho que resulta de um entendimento do “conteúdo aprendido”, há prática envolvida. Há desempenho pessoal, talento e emoções envolvidas no trabalho que exercemos. Então é uma questão avaliada pelo individual, não pelo gênero (Laxe, F., Instrumento Musical).

Não há diferenciação de sexo na escolha de alguém para exercer uma função. Apenas a capacidade do indivíduo de desempenhar aquela função (Corunha, M., Eletrotécnica).

Conforme os relatos dos estudantes, evidencia-se que a desigualdade de gênero está mais acentuada no campo de atuação profissional, ou seja, o cerne do problema está na organização social do trabalho, nas relações de produção e na naturalização sexista de campos de atuação. Toda essa organização seria responsável por criar preconceitos e seletividades desiguais, sobretudo para as mulheres, que são excluídas de determinadas atividades, funções e cargos. Tal seletividade, é importante destacar, acaba também refletindo no processo de formação técnica.



## 5.6 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CÂMPUS GOIÂNIA

As instituições de ensino constituem espaços fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Porém, muitas vezes, elas continuam a reproduzir as mesmas lógicas de relações de poder de outrora, reforçando aquelas enraizadas na sociedade, com práticas acadêmicas ou atitudes machistas, sexistas, discriminatórias, preconceituosas e opressoras, reforçando os estereótipos de gênero (Connell e Pearse, 2015). A respeito dessa questão, Lionço e Diniz (2009) reforçam que a escola, além de ser um espaço de reprodução social, é um *locus* de perpetuação de padrões hegemônicos. Nesse sentido, a escola:

[...] Reproduz padrões sociais, iníquos, perpetua concepções e valores hegemônicos, naturaliza relações autoritárias, reitera hierarquias opressivas, sanciona clivagens sociais e legitima a acumulação desigual de recursos e prestígio (Lionço e Diniz, 2009, p. 162).

Observando as respostas dos estudantes ao questionário aplicado neste estudo, nota-se que parte deles percebia que a equidade estava presente apenas no seu curso, mas não era uma realidade institucional. Como ressalta um discente:

O curso de Edificações é um dos cursos em que mais se vê um equilíbrio na questão de gênero. No ingresso até o final do curso, observam-se quantidades equivalentes entre pessoas do sexo masculino e feminino. Acredito que seja uma área ampla que hoje em dia não tem uma taxa social de “curso para menino” ou “curso para menina” como os outros cursos ofertados pelo IFG acabam recebendo (Sevilha, F., Edificações).

Nas construções discursivas dos estudantes, foi possível observar que a discriminação, o preconceito e as práticas sexistas estavam presentes no cotidiano acadêmico e eram praticadas e reforçadas pelos docentes:

Os professores e o método de ensino dos mesmos são direcionados para o público masculino, até mesmo nas piadas feitas em sala. Isso é reflexo do pensamento gerado ao longo do processo de implementação do curso, tanto superior, quanto em nível técnico (Betanzos, M., Eletrotécnica).

A predominância do curso é masculina, entretanto creio que é um assunto direcionado a ambos os sexos. Os professores da área técnica possuem, muitas vezes, comportamentos machistas e às vezes atribuem mais confiança nos alunos homens, embora esse último tenha ocorrido comigo de forma mais presente no atendimento no estágio (Finisterra, F., Eletrônica).

De acordo com Pulcino, Pinho e Andrade (2014), as instituições de ensino têm o desafio de promover ações dialógicas com uma visão mais crítica da realidade na perspectiva de desnaturalizar os papéis de gênero e, por intermédio desse processo, combater o preconceito e a discriminação, tanto nos espaços acadêmicos, quanto nos espaços sociais e no mundo do trabalho. Para os autores, “[...] torna-se fundamental um aprofundamento dessas questões para que possamos reconhecer os limites produzidos e, muitas vezes, repetidos diariamente por nós e diante de nossos olhos, mas também para que possamos refletir sobre eles e consigamos superá-los” (p. 130).

É importante ressaltar que 75% dos estudantes consideraram que o IFG, por meio da sua prática cotidiana, incentiva e mantém espaços democráticos para o diálogo e para a atuação dos movimentos de coletivos que dialogam a respeito de temas transversais, voltados à construção de um espaço democrático que garanta a equidade e combata todas as formas de preconceitos no cotidiano escolar. Segundo alguns desses discentes:

É muito difícil que no IFG haja algum tipo de discriminação de gênero, pois temos uma diversidade muito grande de gênero, quem é do IFG entende que a diversidade de gênero é algo normal, e também existe um movimento na escola chamado de triângulo rosa, que arruma vários eventos inclusive voltados para a diversidade de gênero como o saião (Santiago, M., Mineração).

Constantemente são elaborados eventos e debates sobre o tema (Muros, M., Eletrônica).

São realizadas palestras, conscientizações sobre a equidade de gênero. (Grove, M., Eletrotécnica).

Contudo, é importante pontuar que também houve manifestações de estudantes reforçando que, apesar de existir, de uma forma geral, uma política de igualdade na instituição, esta não é posta em prática de forma equânime. Inclusive, foi salientado que, em alguns cursos, as discussões só ocorrem nas disciplinas do núcleo propedêutico. Dessa forma, nas disciplinas técnicas, os professores apresentariam comportamentos retrógrados e não abordariam a temática. Esse tipo de manifestação pode ser observado no relato a seguir de uma estudante do curso de Eletrônica:

O Instituto, no geral, pratica a política de igualdade de gênero de forma mais forte e representativa. Essas discussões são feitas em sala de aula em matérias próprias do ensino médio. Já o curso em Eletrônica do Câmpus Goiânia não exercita essa prática tão bem, sendo a maior parte dos professores da área técnica mais velhos e que, explicitamente e às vezes indiretamente, expressam pontos de vista, comentários e comportamentos machistas. A discussão de igualdade de gênero quase nunca existe nas salas de aulas, mas existe certo incentivo, como projetos e propostas de robótica para meninas etc., ou palestrantes, profissionais e professoras mulheres que representam o papel da mulher nessa área (Finisterra, F., Eletrônica).

Há que se observar, com atenção, que 25% dos estudantes dizem desconhecer ou consideram insuficientes ou pontuais as ações institucionais relacionadas a uma política de igualdade de gênero na instituição. Além disso, esses discentes destacam que percebem apenas o envolvimento de docentes de áreas do conhecimento específicas, sobretudo os das áreas de linguagens e de ciências humanas. Desses estudantes que responderam que desconheciam as políticas institucionais, 62% eram do sexo feminino e 38% do sexo masculino, o que mostra que as meninas perceberam um ambiente de maior desigualdade. Nas palavras de uma discente:

Apesar de haver um trabalho de conscientização por parte dos professores de Ciências Humanas e de iniciativas dos próprios alunos, a instituição em si não demonstra nenhum interesse em solucionar questões de gênero, racismo, machismo e homofobia. Ademais, a instituição não oferece apoio aos alunos que sofrem por essas questões. Enfim, a instituição não possui políticas para combater tais questões (Ortigueira, F., Edificações).

De acordo com os relatos dos estudantes, faltam no IFG campanhas institucionais, apoio aos discentes, ações mais institucionais que não dependam apenas de iniciativas isoladas de docentes e faltam, também, campanhas de divulgação de cursos que fujam dos padrões patriarcais arraigados e que promovam a igualdade de gênero. Segundo alguns estudantes:

O IFG não se posiciona diante disso, não vemos campanhas de igualdade de gênero por parte da instituição (Allariz, F., Eletrotécnica).

Durante meus 4 anos no IFG, não vi nenhum movimento partido da própria instituição quanto à igualdade de gênero. Vemos até nas propagandas de divulgação do IFG uma reafirmação do senso comum quanto aos gêneros “adequados” para cada curso, mesmo que indiretamente. Contudo foi possível identificar dentro da instituição movimentos independentes que lutam pelos ideais de igualdade de gênero (Sevilha, F., Edificações).

Um dos participantes da pesquisa relatou, ainda, que o IFG faz a parte institucional e que não há o que fazer para alterar o posicionamento do mundo do trabalho, demonstrando que os indivíduos, apesar de participarem de um ambiente de igualdade, não se veem como sujeitos que podem contribuir para modificar a sua realidade; desse modo, comportam-se de maneira conformista em relação às expectativas do mercado relacionadas aos gêneros. Pode-se, portanto, por intermédio desse caso singular, observar uma fragilidade na política institucional. Esta promove internamente a igualdade, mas não é suficiente para alterar os padrões sociais universalizados, reforçando a ideia de que é impossível romper as barreiras impostas pelo sexo. Como destaca um discente:

O IFG incentiva todos a estudar. Se o mercado prefere a contratação de homens, não há muita coisa que o instituto possa fazer (Toledo, M., Eletrotécnica).

Vale salientar que o modo de produção capitalista traz em seu âmago várias contradições, e uma delas diz respeito à equidade de oportunidades entre os gêneros. Na sua forma, na divisão capitalista do trabalho, esse modo de produção provoca as desigualdades (Louro, 2014; Saffioti, 2015). Ao refletir sobre as várias narrativas apresentadas pelos estudantes, percebe-se que, além de haver um reconhecimento sobre o fato de a divisão social do trabalho trazer maior favorecimento ao sexo masculino, há também um comportamento de conformismo social, ou seja, há uma aceitação da educação e do trabalho como mecanismos de adequação e para a sobrevivência, e não para a resistência.

Nesse contexto, é preciso destacar que a escola tem um papel fundamental, sobretudo em relação ao que Antônio Gramsci defende e chama de “escola unitária desinteressada do trabalho para todos”. É importante pontuar que esse desinteresse não está relacionado a uma instituição sem interlocução com as questões sociais, mas diz respeito a uma escola humanista com formação integrada, em que a capacidade intelectual e a capacidade técnica estão presentes. Conforme explicam Nosella e Azevedo (2012):

[...] Para Gramsci, o termo “desinteressado” conota um horizonte cultural amplo, de longo alcance, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. Em outras palavras, uma escola “desinteressada-do-trabalho” é aquela cujos conteúdos e métodos abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas. Não se trata, obviamente, de uma escola de curta duração, precocemente

profissionalizante, que objetiva treinar um operador de máquinas, preciso e submisso (p. 27).

É importante ressaltar, ainda, que as questões sobre as relações sociais do trabalho não podem estar ligadas somente à escola e ser somente papel dela. O fato é que, por mais que sejam inseridas temáticas transversais nos projetos curriculares dos cursos, mesmo assim essas ações não seriam suficientes para romper com todas as desigualdades e injustiças sociais. Assim, vê-se que a escola é uma das partes do sistema de resistência, mas é necessário que a sociedade e o Estado também sejam protagonistas. Assim, como destacam Nosella e Azevedo (2012), é preciso uma “revolução”:

Neste sentido, a Revolução, enquanto mudança total e profunda dos sistemas sociais, para Gramsci deve ser realizada todos os dias: nas mentes e nos corações de todos os homens e mulheres, na família, na praça, nos campos, na mídia e, obviamente, nas escolas (p. 27).

Ainda no que diz respeito às respostas dos estudantes, foi proposto que a instituição ponderasse no sentido de estabelecer um equilíbrio de docentes, incluindo mais professoras nas disciplinas da formação técnica. Esse desequilíbrio entre os gêneros foi evidenciado nesta investigação, a partir de um estudo do Observatório do Mundo do Trabalho do IFG (IFG, 2017). Nele, foi apontada uma predominância masculina nas disciplinas do núcleo profissionalizante. Sobre esse assunto, uma discente propõe:

Ter mais professoras nas matérias relacionadas aos cursos técnicos (Ribadavia, F., Edificações).

Outra política também proposta pelos estudantes diz respeito à conscientização sobre a igualdade de gênero, que deveria extrapolar os muros da instituição para minimizar os problemas enfrentados, sobretudo pelas meninas no ingresso ao mundo do trabalho:

Realizar eventos com essa temática não para os alunos, mas, sim, para a comunidade. Usando o ambiente presente na instituição como modelo para uma sociedade mais justa (Ferrol, M., Mineração).

Incentivar o setor privado a aceitar mais mulheres, já que elas são tão capacitadas quanto os homens (Narón, M., Eletrotécnica).

A concepção de competência e a boa execução de um trabalho devem ser julgadas pelo individual, de quanto empenho a pessoa colocou nos seus anos de estudo, pesquisa, projetos de extensão, estágios... não pelo gênero. E essa concepção deve ser mudada não só no IFG, mas na sociedade (Laxe, F., Instrumento Musical).

Vários respondentes da pesquisa também entenderam que, antes de realizar qualquer atividade com a comunidade, é fundamental que a instituição tenha uma política de formação de servidores, principalmente para os docentes e, sobretudo, para os que estão há mais tempo atuando na instituição. Percebe-se que algumas práticas de desigualdades, descritas pelos estudantes como recorrentes no Câmpus Goiânia, não estão inseridas nos projetos curriculares dos cursos, mas nas manifestações e atitudes, ora explícitas, ora veladas, que tendem a interferir na formação, na permanência e no êxito dos estudantes. Para esses discentes, é preciso:

Tratar primeiramente essa questão com os profissionais que ali trabalham. Principalmente os professores, que têm contado direto com as turmas (Ourense, M., Eletrônica)

Primeiramente, erradicar as manifestações de machismo que partem dos próprios professores, principalmente das áreas técnicas de eletrônica e eletrotécnica (Ortigueira, F., Edificações).

Professores que não sejam machistas (Ames, F., Eletrotécnica).

Também é perceptível que o princípio da equidade de gênero é maior entre professores mais novos, tornando a convivência aluno-professor também melhor (Finisterra, F., Eletrônica).

Outro ponto importante ressaltado diz respeito à realização de pesquisas, à criação de mecanismos e de setores de apoio aos estudantes. Essa foi uma outra ação política sugerida nas propostas apresentadas pelos e pelas participantes da pesquisa. Ela teria como objetivo criar espaços de oitivas e de apoio, incluindo a abordagem psicológica relacionada a questões específicas dos estudantes; entre elas, está a gravidez precoce, que deve ser tratada como uma questão legal, de direito adquirido e que necessita ser amplamente discutida em busca de soluções para assegurar a permanência das estudantes nessas condições. Segundo os estudantes:

A instituição deve promover campanhas que combatam o machismo e desenvolver políticas que acompanhem as alunas, a fim de ajudá-las a permanecer na instituição. Deve haver apoio às alunas que são mães, durante e após a gestação, pois para elas é muito difícil se manter na instituição (Ortigueira, F., Edificações).

Dar apoio aos estudantes e buscar conhecer a realidade dentro da sala de aula (Corunha, M., Eletrotécnica).

São necessárias políticas para que se mantenha um equilíbrio durante o decorrer da formação com palestras sobre o tema, demonstrando a necessidade da igualdade de gênero e a apoio psicológico daqueles que ingressam em cursos que não são socialmente aceitos para o seu gênero (Sevilha, F., Edificações).

Ouvir as reclamações dos alunos quanto aos professores (Ribeira, F., Controle Ambiental).

Tratar sobre o tema com cada turma por meio da equipe de psicólogos (Muros, M., Eletrotécnica).

Acho que pesquisas como essa são importantes para melhorar a experiência de aprendizado de futuros alunos dos cursos do IFG Câmpus Goiânia (Finisterra, F., Eletrônica).

No contexto da proposição de políticas, os estudantes apontaram, também, a necessidade de uma melhor conscientização da comunidade interna e externa quanto às questões de igualdade de gênero, à quebra de paradigmas e ao incentivo para que, em determinados percursos profissionais, diminua a taxa de masculinização ou de feminilização. Além disso, foi ressaltado que devem ser criados projetos de ensino, pesquisa e extensão específicos, sobretudo nos cursos em que há uma maior diferença entre os sexos. Segundo os estudantes:



A primeira coisa seria uma mudança quanto à divulgação da imagem de cada curso, elucidando pessoas com o pensamento de senso comum e já modificando logo no ingresso a desigualdade de gênero nos cursos (Sevilha, F., Edificações).

Estimular a inserção de diferentes gêneros em áreas predominantes pelo gênero oposto (Grove, M., Eletrotécnica).

Acredito que os projetos e propostas como “meninas na robótica” sejam um incentivo para atentar as mulheres ao estudo e à profissão em Eletrônica, poderia talvez resultar em um índice maior de vagas femininas no câmpus (Finisterra, F., Eletrônica).

Por último, mas não menos importante, foi apresentado como proposta política o apoio institucional à criação e às ações desenvolvidas pelos movimentos estudantis, como forma de ampliar as discussões e a conscientização quanto às relações de gênero na educação e no mundo do trabalho. Nas palavras de alguns estudantes, é preciso:

Apoiar mais os movimentos feministas dentro da escola, promover campanhas que incentivem os alunos a se libertarem e a expressarem mais suas opiniões (Baiona, F., Mineração).

Aumentar os movimentos que falem sobre a diversidade de gênero (Santiago, M., Mineração).

Neste capítulo, percebeu-se que a predominância de um determinado sexo nas instituições de ensino pode ser consequência de padrões de masculinização e/ou feminização criados por algumas profissões. Esses padrões podem criar fatores intervenientes de distinções baseadas em sexo, tanto na inserção quanto na exclusão de um determinado curso dentro da instituição. E isso é algo que pode vir a contribuir para o processo de evasão, considerando que uma das principais causas da desistência, apontada pelos estudantes, diz respeito à escolha e à afinidade com o curso/área. A evasão, além de ser um sério problema em todos os níveis e modalidades, necessita ser amplamente avaliada. É preciso, nesse sentido, diagnosticar suas possíveis causas e buscar soluções, de modo a garantir o direito constitucional do cidadão ao acesso e à permanência na educação.

De acordo com a análise quantitativa presente nesta pesquisa, não foi encontrado hiato de gênero nos dados gerais do IFG, o que mostra equilíbrio entre os sexos no ingresso, na permanência e no êxito dos estudantes. Na análise por curso, foi possível ver que alguns CTIs apresentaram predominância masculina, e outros, feminina. Tais fatos podem ser explicados pelos possíveis rastros das heranças históricas, uma vez que a mulher não estava associada à vida pública. Além disso, há os estereótipos biológicos socialmente constituídos, responsáveis por criar perfis culturais e bicaterizados dos sexos para os cursos. Dessa forma, a escolha por algum curso vai além da escolha subjetiva; ela sofre influência e está condicionada a questões vinculadas ao gênero.

Além das distinções baseadas no sexo no que diz respeito ao ingresso na instituição, ficou evidente, de acordo com os relatos dos estudantes, que ainda há muito preconceito e discriminação por gênero no meio acadêmico. Mesmo numa instituição em que estão evidenciados documentalmente princípios democráticos e plurais, os estudantes relataram que alguns docentes reverberam discursos preconceituosos. E isso perpetua e fortalece os estereótipos de gênero socialmente construídos, demarcando lugares acadêmicos e profissionais para indivíduos, ora incluindo-os, ora excluindo-os, a partir de uma lógica sexista. Os relatos

ainda expressaram que as relações de poder e resistência vinculadas ao preconceito e à desigualdade de gênero na instituição extrapolavam os muros, sobretudo no campo do estágio, um espaço no qual os discentes puderam vivenciar na prática desigualdades e preconceitos.

Acerca do tema relação de gênero, Pulcino, Pinho e Andrade (2014) entendem que, para alterar tal cenário, é importante que os debates sobre essas relações sejam levados para o meio acadêmico. Nas palavras dos autores:

Para contestar tais mecanismos de produção e reprodução das desigualdades de gênero nos ambientes escolares, partimos da compreensão de que o masculino e o feminino não são características dadas ou naturais aos seres humanos, mas sim características que aprendemos e reafirmamos ao longo de nossas vidas, ou seja, trata-se de reiterados controles dos corpos. Portanto, reconhecemos que os estudos de gênero devem se preocupar ainda mais em pensar os problemas que cercam o universo escolar, possibilitando novos debates para a área educacional (p. 130).

Mesmo com as lutas e as transformações sociais ocorridas ao longo dos anos, o campo das profissões no mundo do trabalho ainda mantém estereótipos e preconceitos no que tange às relações de gênero. Acrescido a isso, algumas profissões tendem a ser mais restritivas e excludentes com a participação feminina. Esses padrões e preconceitos de gênero acabam perpetuando-se nos espaços profissionais. Portanto, é imperativo que o ambiente escolar seja um espaço de enfrentamento, a fim de desconstruir essas assimetrias, estereótipos e preconceitos estruturados socialmente, sobretudo para os meninos e meninas que optaram por um percurso formativo atípico em relação aos seus gêneros.

A desigualdade e a violência simbólica dos gêneros, sobretudo aquelas que afrontam as mulheres, revelam que é necessário combater as formas de preconceitos enraizadas em nossa sociedade. Apesar da existência de políticas e diretrizes institucionais de inclusão e de igualdade de gênero no IFG, percebeu-se, por meio dos relatos, que elas ainda não estão consolidadas e internalizadas de maneira consistente e consciente no meio acadêmico. Nesse sentido, é imperativo que haja capacitação, engajamento e lutas sociais, principalmente numa sociedade capitalista e opressora que controla corpos e sexualidades. Isso é essencial para combater a desigualdade e garantir direitos, liberdade humana e, conseqüentemente, proporcionar uma maior eficácia na permanência e no êxito dos estudantes.

Percebe-se que algumas práticas de desigualdades, descritas como recorrentes na instituição, não estão inseridas nos projetos curriculares dos cursos, mas nas manifestações e atitudes, não raro explícitas, não raro veladas, que tendem a interferir na formação, na permanência e no êxito dos estudantes.

Os cursos do IFG, de acordo com as diretrizes institucionais, são integrados ao ensino médio na forma da integração entre os conteúdos da educação profissional e os conteúdos propedêuticos do ensino médio, o que permite a inter e a transdisciplinaridade, além da organização do currículo com projetos integradores. Contudo, é preciso estar atento, pois:

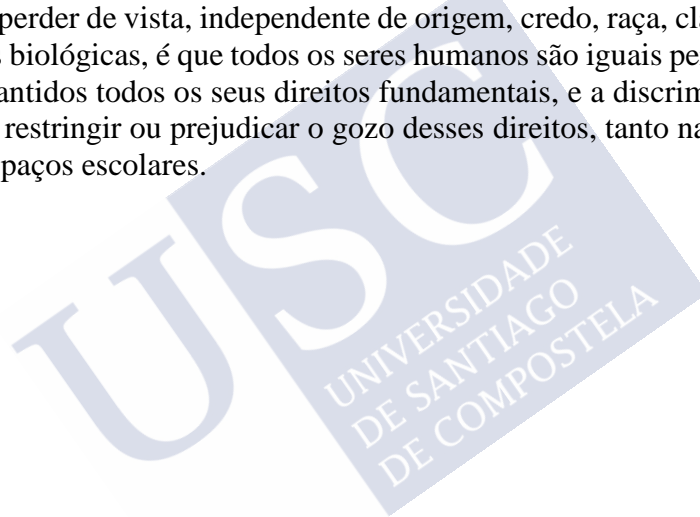
O currículo divide, hierarquiza, legitima, desqualifica, subordina sujeitos, ao mesmo tempo é híbrido, multicultural, transforma relações entre sujeitos, expressa visões e interesses, exalta culturas. É um campo de exercício desigual de poder como a linguagem. A escola não apenas transmite conhecimento ou os produz, mas “fabrica” sujeitos, constrói identidades de gênero, de raça, de classe através – mas não exclusivamente – do currículo e da linguagem (Santos, 2015, p. 36).

Na verdade, indo além da integração na forma, os cursos têm de ser integrados à concepção de formação humana, ou seja, precisam integrar todas as dimensões da vida no processo

formativo, numa relação indissociável entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia (Ramos, 2007). Nesse sentido, as abordagens e as relações de gênero, frequentemente marginalizadas nos currículos, passariam a ser discutidas e implementadas de forma transversal, contextualizando também as diferenças sociais ligadas à classe e à raça, principalmente para quebrar barreiras e violências simbólicas e garantir a equidade no acesso, na permanência e na emancipação, tanto dos homens quanto das mulheres.

As investigações sobre as relações de gênero são fundamentais para identificar o cerne dos problemas presentes nas instituições de ensino e no mundo do trabalho e para propor reflexões, debates, políticas e diretrizes institucionais específicas. A ampliação desses estudos possibilita trazer discussões, visando promover mobilizações e ações políticas, para que as instituições de ensino e a sociedade sejam mais igualitárias, mais tolerantes, menos violentas e garantam os direitos de todos. Do contrário, conforme Hirata (2002), a ausência de estudos sobre essas relações, com as chamadas pesquisas *gender-blinded*, reforça a manutenção do *status quo*, fazendo com que imperem as naturalidades culturalmente apreendidas, as violências discursivas, as desigualdades, a hierarquização e as opressões entre os gêneros.

É certo que as diferenças culturais vão sempre existir, pois fazem parte da espécie humana, mas o que não se pode perder de vista, independente de origem, credo, raça, classe social, sexo, gênero e características biológicas, é que todos os seres humanos são iguais perante a lei. Nesse sentido, devem ser garantidos todos os seus direitos fundamentais, e a discriminação não deve cercear o exercício, ou restringir ou prejudicar o gozo desses direitos, tanto na vida social e no trabalho, quanto nos espaços escolares.



## CONCLUSÕES

O interesse em investigar as relações de gênero no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás se deu porque nos vimos instigadas e desafiadas a estudar uma temática pouco explorada no âmbito das investigações e trabalhos técnicos realizados no IFG. Além disso, havia o interesse em trilhar um novo caminho em nossa formação acadêmica e profissional. Inicialmente, buscamos conhecer o estado da arte referente às discussões sobre as relações de gênero, a educação profissional e o IFG, mas não encontramos nenhum trabalho específico que tratasse esse assunto, sobretudo tendo como foco o ensino técnico de nível médio.

Atuando na área de ensino e de gestão na instituição que serviu de *locus* para esta pesquisa, percebemos essa lacuna científica e vimos a relevância de trazer para a agenda institucional tal debate. Nesse contexto, esta investigação surge para ampliar e, efetivamente, incorporar institucionalmente a discussão sobre as relações de gênero, considerando que essas relações podem se configurar como um fator velado tanto para a formação dos estudantes quanto para o desempenho acadêmico, com possíveis rastros na evasão escolar e nas relações com o mundo do trabalho, além de causar danos irreparáveis quando essas relações envolvem preconceito, exclusão e violência psicológica.

Partindo dos pressupostos de que as desigualdades, o preconceito, o sexismo e as opressões de gênero podem ser fatores intervenientes no cotidiano acadêmico, foi central para esta pesquisa encontrar dados que pudessem subsidiar uma discussão sobre como as (des)igualdades de gênero são estabelecidas e configuradas no cenário acadêmico do Câmpus Goiânia.

A problemática consistiu na investigação da existência de uma possível diferença na proporção de meninos e de meninas ingressantes no ensino médio integrado à educação profissional no Câmpus Goiânia do IFG. Além disso, foi investigada a relação do número dos concluintes e evadidos e foi analisada, também, a diferença encontrada, observando se ela se acentuava em algum dos cursos ofertados. Ademais, foi analisada a percepção dos estudantes sobre as relações de gênero no cotidiano escolar e no mundo do trabalho, na perspectiva de entender como transcorriam as relações de feminilidade e de masculinidade no IFG.

Para entendermos como foi a construção política e histórica das instituições de educação profissional no país e como se deu a inserção dos meninos e das meninas nessas instituições, no Capítulo I foi realizado o resgate histórico da educação profissional no Brasil. Isso foi feito para conhecermos com mais profundidade a identidade, o desenvolvimento e a cultura dessas instituições de educação profissional. A trajetória histórica foi delineada com a observação das políticas que antecederam o ano de 1909, quando começou, de fato, uma política de Estado para a educação profissional, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, e foi até o ano de 2016. No decorrer do capítulo, também foi relatada a trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), considerando seus desafios e sua consolidação.

Ressalta-se que a linha histórica foi finalizada em 2016, ano em que ocorreu o Golpe ao Estado Democrático. A partir de então, abriu-se um cenário de incertezas no Brasil e iniciou-se um período que só poderá ser analisado daqui a alguns anos, mas que aponta para políticas cada vez mais neoliberais e conservadoras, reduzindo ainda mais o papel do Estado, impactando, sobremaneira, as políticas sociais e educacionais.

As políticas de Estado em curso reproduzem políticas que só beneficiam o capital, com cortes públicos, promovem reformas que reduzem os direitos dos trabalhadores e fomentam mudanças nas políticas no campo educacional, aumentando o negacionismo científico. O golpe

ocorreu concomitante ao movimento de democratização da educação, quando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica expandia e interiorizava a sua oferta de cursos e vagas, aumentando suas unidades em várias cidades brasileiras e possibilitando uma maior inclusão, que poderia contribuir para um desenvolvimento local e regional significativo. Todavia, esse novo cenário político brasileiro cria limites que contrapõem esse movimento de expansão e de interiorização dessas instituições; um movimento que faz parte de uma das principais políticas públicas educacionais de todos os tempos e está relacionado com o maior patrimônio público da sociedade brasileira, que são as universidades e os institutos federais.

De acordo com os vários historiadores com os quais dialogamos nesta tese, mais especialmente Fonseca (1996) e Cunha (2005), foi possível perceber a intrínseca relação dos contextos políticos, econômicos e sociais com a educação profissional e tecnológica e suas respectivas instituições de ensino. Além disso, ao longo dos períodos descritos neste estudo, ficou evidenciado que a formação dos trabalhadores e trabalhadoras sempre esteve vinculada à produção e à reprodução do capital, o que reforçou a permanência da dualidade estrutural, que não foi rompida, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Tal fragmentação proporcionou um desalinhamento do percurso educacional, social e laboral entre as pessoas, de acordo com as suas classes sociais, ampliando as desigualdades sociais, raciais e de gênero, uma vez que a educação ficou destinada a uns, e não a todos. Nesse contexto que envolve a educação a serviço do capital, percebe-se que uma das funções desse tipo de escola passa a ser o de discriminar e de selecionar. E foi o que de fato ocorreu, pois, ao longo dos anos, grande parte da população teve o seu direito pleno à educação tolhido, sobretudo as meninas e as mulheres.

Por muitos anos as mulheres não estiveram associadas à vida pública e, assim, eram privadas de desempenhar atividades laborais remuneradas. Dessa maneira, muitas delas também foram privadas de frequentar as escolas, até mesmo por não serem o perfil esperado nas instituições de educação profissional. Nesse sentido, é importante destacar que, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em todos os tempos, não houve uma política específica para a inserção das meninas e das mulheres. Na verdade, a integração desse público foi ocorrendo paralelamente às transformações sociais decorrentes dos movimentos feministas e dos movimentos pelos direitos civis adquiridos, sobretudo em relação aos movimentos feministas e sociais iniciados nos anos 60. Entretanto, isso ocorreu sem que houvesse políticas específicas que defendessem, de forma explícita, o interesse pela igualdade e pela isonomia de tratamento de gênero nessas instituições que eram historicamente masculinizadas. Nesses locais, a participação feminina foi sendo ampliada gradativamente, por meio dos movimentos de resistência e das conquistas sociais. Dessa forma, foi sendo recomposto o hiato de gênero na educação profissional, com a diminuição das diferenças sistemáticas entre homens e mulheres.

No Capítulo II desta tese, foram abordados os marcos históricos dos movimentos feministas que ganharam corpo a partir dos anos de 1960-1970 e que provocaram impacto nas questões sociais, culturais e trabalhistas. Esses movimentos ocorreram porque a maior parte das ordens de gênero, ao longo dos anos, beneficiou os homens e conferiu desvantagens às mulheres, considerando também que os homens foram e ainda são os que mais se favoreceram e se favorecem nos processos de desigualdades.

Analisar as concepções do conceito de gênero e as formas como esse conceito opera é importante para a compreensão da estrutura da sociedade e para entender como são construídas as dimensões materiais e estruturais das relações de gênero nas diferentes culturas, ambientes e contextos. Além disso, o debate teórico e a discussão conceitual podem contribuir para



desmistificar falsas teorias e comportamentos, sobretudo quando o gênero é identificado de forma equivocada, como uma pretensa ideologia.

Atualmente, as relações de gênero têm recebido amplo espaço discursivo na mídia, nas políticas públicas voltadas aos direitos humanos e, igualmente, no espaço escolar. Entretanto, no Brasil, essa temática vem ganhando força por meio da sua negação, com a manifestação de partidos políticos que se fundamentam em princípios religiosos e conservadores, tentando impedir que esse diálogo seja feito dentro das escolas, inclusive com a implementação de leis e movimentos organizados, como é o caso do já citado “Movimento Escola sem Partido”. Nesse movimento, o gênero é tratado como “ideologia”, refletindo uma posição de ódio e de intolerância, sobretudo na busca de restabelecer padrões familiares de submissão feminina e de restrição das formas dos relacionamentos afetivos. Baseado em um sofisma, esse movimento afirma que a escola doutrina e é a grande influenciadora de uma nova cultura social.

Entretanto, gênero não é uma ideologia, mas, sim, um conceito a ser analisado e discutido cientificamente, especialmente nas escolas, no intuito de combater o sexismo, os preconceitos e minimizar as desigualdades de oportunidades e, também, facultar uma educação que ensina e discute a tolerância, a diversidade, o multiculturalismo e a liberdade de pensamentos.

No segundo capítulo deste trabalho, também foi apresentada uma série de resultados do IBGE, com indicadores sobre as estatísticas de gênero relacionadas à educação, à participação em atividades produtivas, à vida pública e aos afazeres domésticos e cuidados das pessoas. Esses resultados forneceram um panorama sobre as desigualdades de gênero no Brasil, com elementos que podem contribuir para reflexões e para a formulação de políticas públicas.

Os microdados apresentados mostraram, em linhas gerais, as ocupações nas quais as mulheres estão inseridas e seus níveis de escolaridade. Nota-se que as mulheres, mesmo com um melhor nível de escolaridade do que os homens, ainda ocupam, em sua maioria, as mesmas funções que ocupavam no passado: funções relacionadas à educação e serviços de limpeza. Já nos cargos de diretor, gerente e juiz, os homens estão sempre em maior número. Esses dados permitem concluir que o mercado profissional não avalia somente as qualidades intelectuais e produtivas, mas utiliza padrões sexistas e até mesmo misóginos. Desse modo, vê-se que a divisão sexual do trabalho continua baseada nos estereótipos sexistas e patriarcais, alinhados também com os interesses do capital.

As mulheres sofrem discriminação e segregação mesmo sendo, em média, mais escolarizadas que os homens. Assim, apesar de mais escolarizadas, elas auferem menores remunerações e enfrentam dificuldade para ocupar cargos de liderança. Esse fenômeno que as acomete é chamado de “teto de vidro” e diz respeito a uma suposta barreira invisível que elas têm de enfrentar. Essa barreira as impede de ter acesso às posições intermediárias e ao topo das hierarquias organizacionais, fazendo com que sejam perpetuadas as desigualdades e a discriminação feminina no mundo do trabalho.

A discussão apresentada, no segundo capítulo desta investigação, revelou que, além de terem sido disseminados e enraizados na sociedade, os comportamentos de feminilidade e de masculinidade construídos ao longo dos anos foram responsáveis por dar maior relevância às características morfológicas e por imputar menos relevância à construção social, política, histórica e cultural dos sujeitos. Nesse contexto, reitera-se que a escola tem um papel fundamental para promover uma ação educativa pela igualdade, a fim de promover diálogos e interferir na desconstrução desses padrões de naturalização referentes a papéis de gênero estereotipados que criam relações de desigualdade.

No Capítulo III desta tese, foi construída a abordagem metodológica do presente estudo de caso coletivo, na perspectiva da investigação educativa qualitativa, para compreender a realidade educativa das relações de gênero. Assim, foi observado como as (des)igualdades de

gênero são estabelecidas e configuradas no cenário escolar do Câmpus Goiânia do Instituto Federal de Goiás, em seis cursos técnicos integrados. Por meio do método do estudo de caso múltiplo, foi possível, além de conhecer o estado da arte, triangular dados quantitativos e censitários, com a interface entre gênero, mundo do trabalho, educação profissional e mostra qualitativa. Isso foi feito para extrair proposições políticas voltadas à promoção de direitos iguais e para traçar caminhos na tomada de decisões institucionais, visando à superação de desigualdades, à afirmação da diversidade e da pluralidade e à efetivação da integração dos sujeitos na vida acadêmica e social.

O Câmpus Goiânia é a maior unidade do IFG no que diz respeito à oferta de cursos, número de matrículas e número de servidores, além de ser também a mais antiga unidade. O início de suas atividades se deu em 1942, com a transferência da Escola de Aprendizes Artífices da antiga capital Vila Boa para Goiânia. Foram definidos, para a investigação deste estudo, os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, considerando que esse nível e essa modalidade são tradicionalmente ofertados na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, por força de lei, devem corresponder a 50% das vagas disponibilizadas nas instituições que compõem a Rede.

Nesta pesquisa, verificou-se que havia uma diferença significativa na proporção de homens e mulheres que entravam no IFG para cursar os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, e essa diferença se encontrava acentuada em alguns cursos. Para entender esse contexto, foi realizada também uma análise sobre a relação de gênero no que tange à permanência e ao êxito dos estudantes. Nessa abordagem quantitativa, que consistiu em uma pesquisa empírica referente ao IFG no período de 2014 a 2018, foram extraídos dados por sexo e curso e referentes a número de matrículas, concorrência e estudantes evadidos e concluintes.

Para a realização deste estudo de caso, foi aplicado um questionário aos discentes que estavam cursando o 4º ano dos cursos técnicos integrados. O propósito foi manter contato com os sujeitos e perceber as suas perspectivas frente às questões sobre relações de gênero na instituição e no mundo do trabalho.

No Capítulo IV, foram apresentados os dados dos Cursos Técnicos Integrados do Câmpus Goiânia, referentes ao período de 2014 a 2018, extraídos do Sistema Visão do IFG, além dos resultados do questionário aplicado. Os cursos que fizeram parte do escopo desta investigação foram: Controle Ambiental, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Instrumento Musical e Mineração.

No Capítulo V, foram apresentadas as discussões referentes aos dados com o propósito de compreender a relação gênero e educação, gênero e mundo do trabalho, abordando a cultura do preconceito e da discriminação e as políticas educacionais.

Na análise dos dados censitários de ingressantes no Câmpus Goiânia, no período de 2014 a 2018, foi possível perceber que havia uma predominância masculina. Nesse sentido, dos 943 estudantes, 503 eram meninos (53%) e 440 meninas (47%). Essa predominância masculinizada ocorreu em todos os anos analisados. Além disso, a proporcionalidade manteve-se também constante. No entanto, apesar dessa parca diferença, ao realizarmos a análise dos ingressantes por curso e por sexo, vimos que foi encontrada uma diferença considerável no número de meninos no CTI em Eletrônica e no CTI em Eletrotécnica, proporção essa que prevaleceu semelhante em todos os anos analisados, com uma presença ínfima de meninas nesses cursos. Por outro lado, no CTI em Controle Ambiental e no CTI em Instrumento Musical, houve uma inversão, com a presença da predominância feminina. No CTI em Mineração e no CTI em Edificações, por sua vez, houve um maior equilíbrio entre os gêneros. Constatou-se, ainda, que as matrículas sofreram um viés de gênero considerável nos cursos ligados ao eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais (Eletrônica e Eletrotécnica), com predominância masculina.

Contudo, nos eixos de Ambiente e Saúde (Controle Ambiental), de Produção Cultural e Design (Instrumento Musical), de Infraestrutura (Edificações) e de Recursos Naturais (Mineração), houve predominância feminina.

A predominância masculina no total de ingressantes do eixo de Processos Industriais e a predominância feminina no eixo de Ambiente e Saúde mostraram que tais perfis podem ter sido direcionados culturalmente, baseados na bicaterização biologizante dos sexos, a partir de estereótipos que foram constituídos historicamente. Tal resultado pode ter sido direcionado por um dualismo de categorizações fundamentado em distinção biológica e sexual, assim como reforçam as estatísticas e os relatos, segundo os quais a presença masculinizada sempre foi predominante na modalidade da educação profissional.

É importante destacar que os dados dos processos seletivos no período de 2014 a 2018 e a análise da relação entre a concorrência e o ingresso não foram capazes de explicar qualquer fenômeno correlacionado aos estereótipos de gênero, não ocasionando qualquer interferência no perfil dos cursos. Nesse sentido, nota-se que os desempenhos no ingresso foram semelhantes entre os sexos e, em muitos casos, o desempenho feminino foi até superior. Assim, os cursos que tiveram maior concorrência masculina obtiveram mais ingressantes meninos, e a mesma situação ocorreu com os cursos em que houve maior número de meninas inscritas, os quais obtiveram mais ingressantes meninas.

Na análise da evasão por sexo, percebeu-se um maior número de meninos evadidos nos Cursos Técnicos Integrados no Câmpus Goiânia. Assim, no acumulado dos anos investigados, evadiram 291 discentes do sexo masculino, correspondendo a 61%, e 189 estudantes do sexo feminino (39%). Tais dados estão alinhados com os resultados encontrados no Censo da Educação Brasileira (IBGE, 2018). Com isso, constata-se que houve uma predominância feminina na permanência em todos os níveis e modalidades. Todavia, quando se analisa a evasão por curso, é perceptível que a predominância masculina não foi uma regra geral para todos os cursos, como o ocorrido nos cursos de Controle Ambiental e de Mineração, cuja evasão foi, predominantemente, feminina.

Quanto à eficiência acadêmica, o resultado geral dos cursos foi de 58%. Essa taxa pode ser considerada razoável, mas ainda se encontra aquém da eficiência acadêmica esperada pelo Termo de Acordo e Metas estabelecido pela Setec/MEC, que é de 75% até 2013, e de 90%, a partir de 2016. Outro dado importante é que a predominância foi masculina nos dados gerais dos concluintes, com 52%. Assim, embora tenha havido um melhor desempenho das meninas nos cursos, isso não foi suficiente para alterar a predominância dos concluintes.

Para qualificar os dados e oportunizar a interlocução com os sujeitos deste estudo, foi aplicado um questionário aos estudantes matriculados no 4º ano dos cursos de Controle Ambiental, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Instrumento Musical e Mineração. No total, obtivemos 51 participantes, sendo 26 estudantes do sexo feminino e 25 do sexo masculino.

Uma das questões propostas aos discentes foi sobre os motivos que levaram os estudantes a optarem pelo curso, e as respostas estavam associadas ao interesse pela área de formação, à possibilidade da verticalização na mesma área e à aptidão. Somente duas respostas afirmaram que a escolha se deu por entender que o perfil do curso tinha mais afinidade com as pessoas do mesmo sexo que o do ou da respondente.

No entanto, quando perguntados sobre a relação do perfil do curso com o sexo, 57% dos estudantes responderam que o curso tinha um perfil para ambos os sexos; 41% afirmaram que o curso tinha um perfil mais voltado ao sexo masculino; e 2% disseram que o perfil era mais relacionado ao sexo feminino. Observamos, nessas respostas, as construções androcêntricas e sexistas que associam os cursos e os espaços laborais aos padrões cultural e socialmente naturalizados como espaços de atuação ou de atividades mais feminilizadas ou masculinizadas.

Essas construções, além de contribuírem para a seletividade no processo de ingresso na instituição de ensino, interferem na escolha profissional futura, criando supostas desigualdades entre pessoas que, em tese, possuem as mesmas condições.

Em alguns relatos dos estudantes, notou-se a correlação do curso com a visão do senso comum de forma estereotipada sexista e, também, uma ação autodiscriminatória. Nesse sentido, ficou evidente uma posição de conformação em relação à capacidade intelectual, com a reprodução de discursos preconceituosos que são disseminados e são reproduzidos, mesmo que inconscientemente. Essa conformação reforça e faz perdurar atitudes e pensamentos padronizados de categorização dos gêneros, além de colocar em xeque o desempenho das meninas, como foi relatado nas respostas a respeito do desempenho das meninas em determinadas disciplinas que exigiam cálculos matemáticos ou mesmo relacionado ao vigor ou à força física na parte profissional.

Uma questão que nos chamou a atenção foi sobre as situações de discriminação na relação aluno-professor ocorridas durante as aulas. Ao todo, 49% dos estudantes responderam que já tinham presenciado alguma situação de discriminação das meninas pelos docentes no ambiente escolar, o que representa um número significativo e preocupante. De acordo com algumas respostas dos discentes, durante as aulas a capacidade intelectual das meninas era motivo de preconceito e de discriminação. Nesse sentido, por meio do questionário aplicado, estudantes relataram que as meninas eram expostas a situações envolvendo desigualdades e preconceitos e, em alguns casos, eram preteridas pelos docentes durante experiências práticas nas aulas. No que tange aos meninos, apenas 25% dos estudantes relataram discriminação relacionada a eles. De acordo com as respostas, essa discriminação não foi referente à capacidade intelectual ou à força física, como ocorreu com as meninas, mas relacionada à orientação religiosa.

As situações discriminatórias referentes às meninas envolveram piadas, brincadeiras preconceituosas e machistas, discursos misóginos, assédios morais e sexuais e privação da participação em certas atividades acadêmicas. Essas situações, segundo os discentes, foram realizadas por professores, sobretudo aqueles que ministravam as disciplinas técnicas. Destaca-se, nesse contexto, que não houve qualquer relato de discriminação feita por docentes do sexo feminino e de professores das disciplinas do núcleo propedêutico.

Observa-se, com essa situação, que as meninas e as mulheres sofrem efeitos mais graves em relação a preconceitos e discriminação porque se encontram em situação de maior vulnerabilidade. Isso ocorre devido aos mecanismos culturalmente arraigados em nossa sociedade e que acabaram sendo naturalizados nos diversos espaços sociais, levando a práticas discriminatórias diretas ou mesmo encobertas e ocasionando frustrações e barreiras acadêmicas e profissionais.

Outra questão que nos chamou a atenção foi em relação às expectativas no mundo do trabalho, que se mostram diferentes para os homens e para as mulheres. De acordo com os dados deste estudo, 80% dos estudantes afirmaram que percebiam distinção no mundo do trabalho, e essa distinção ocorria com maior frequência nas atividades que eram mais de campo e que exigiam algum tipo de esforço físico. Nota-se, assim, que, até mesmo no campo do estágio, era dada preferência ao perfil masculino, independentemente do desempenho acadêmico. Já no que tange a atividades de escritório e burocráticas, a preferência era dada ao perfil feminino. Nesse contexto, é importante ressaltar que a divisão sexual do trabalho é um aspecto estrutural de discriminação de gênero, que cria uma barreira de segregação horizontal e vertical, a partir da ênfase na diferença natural entre os sexos. Isso reforça as formas de opressão sobre as mulheres e cria guetos ocupacionais, estabelecendo relações dicotômicas e naturalizadas a partir da matriz sexual.



Apesar do crescimento da participação das mulheres nas atividades econômicas, esse fato não foi suficiente para reverter a desigualdade de gênero no mercado profissional. Infelizmente, as mulheres, além de continuarem ocupando cargos inferiores e de menor prestígio, recebem uma remuneração inferior à dos homens. Ademais, as mulheres estão em maior número no que diz respeito ao desemprego e, também, no que tange às atividades informais do trabalho e, por essa razão, são elas que têm menos direitos trabalhistas, sociais e previdenciários.

Quanto às políticas e às práticas institucionais sobre as relações de gênero, os estudantes relataram que a discriminação, o preconceito e as práticas sexistas estavam presentes no cotidiano acadêmico. Contudo, é importante destacar que 75% dos entrevistados reconheciam tanto os esforços institucionais de incentivo aos espaços democráticos e aos movimentos coletivos, quanto as políticas estabelecidas na instituição que contemplavam a igualdade, a diversidade, a multiculturalidade e a laicidade. Entretanto, os discentes apontaram que tais políticas não foram suficientes para romper todas as desigualdades e injustiças, deixando claro que, na prática pedagógica e didática, e sobretudo na prática docente, não havia acompanhamento das diretrizes, por essa razão os padrões sociais universalizados de barreiras impostas pelo sexo continuavam a fazer parte do contexto institucional.

Posto isso, a conclusão à que chegamos é que a desigualdade, o preconceito e as diferenças de gênero presentes no cotidiano escolar do IFG, mais especificamente nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, são comportamentais e estruturais, visto que, de acordo com as legislações, com as formas de ingresso e com o acesso ao conhecimento e às tecnologias, não houve qualquer fator que contribuísse para a não efetividade da equidade de gênero ou que impedisse o acesso ou a participação em quaisquer atividades acadêmicas.

As desigualdades e discriminações ocorrem por meio de atitudes estereotipadas, motivadas pelo sexo; sendo assim, são comportamentais no sentido de manter um imaginário social alicerçado em paradigmas que provocam violências psicológicas e que perpetuam práticas nocivas de discriminação a partir de padrões culturais sexistas. Desse modo, são estabelecidas restrições de gênero, incluindo todas as intersecções de gênero e classe, raça, orientação sexual, identidade de gênero e religião, em todos os espaços institucionais e, também, na inserção no mundo do trabalho. Tais restrições ocorrem para não haver participação plena e efetiva de mulheres e de homens com igualdade social.

Portanto, o pessimismo da razão, segundo a abordagem gramsciana, aponta para um cenário muito difícil, considerando que está em curso em nosso país o obscurantismo autoritário, com uma onda conservadora e negacionista no campo científico. Como se trata de uma questão comportamental e com raízes históricas, não será uma questão fácil de enfrentar. E não bastará apenas dar condições ambientais para esse enfrentamento. De fato, será preciso induzir o estado de motivação das pessoas, tanto da comunidade acadêmica quanto da comunidade externa, para que elas estejam sintonizadas com os problemas e vislumbrem a possibilidade de mudança individual e coletiva.

Assim, mesmo em um cenário com toda essa crise econômica, política, social e, agora, até mesmo sanitária, temos o otimismo da razão, que nos aponta um caminho extraordinário a percorrer, correlacionado ao ato de repensar as nossas formas de atuação e de transformação. Nesse contexto, entendemos que a educação e a formação são as principais vias para efetivar a igualdade, fomentando caminhos para a produção do conhecimento e para a consciência crítica e emancipatória. Diante disso, apresentamos algumas possibilidades de construção de uma agenda. Além de buscar preencher lacunas que a instituição ainda não preencheu (ou que vem preenchendo de forma tímida), essa agenda visa insuflar o desenvolvimento de novas abordagens.



A escola é essencial no papel social de promover a igualdade, mediar conflitos, prevenir as formas de violência, integrando as relações sociais. Além disso, ela também é essencial na produção de conhecimento de forma aplicada, de modo a ajudar a desenvolver e a transformar os contextos sociais, econômicos e culturais, locais e regionais do país. Nessa perspectiva, com base no que evidenciamos e nas contribuições apresentadas pelos estudantes durante nossa pesquisa, propomos ações que podem ser inseridas nas políticas, nos processos e nos projetos institucionais. Essas proposições são divididas em processos ou eixo, a saber: permanência e êxito, formação e currículo e gestão.

Eixo	Objetivo(s)	Ação
<b>Permanência e êxito</b>	Monitorar os dados e os sujeitos da evasão.	Aplicação de pesquisa específica com os evadidos, para apontar as principais causas da evasão, a fim de fortalecer os mecanismos da permanência e êxito e verificar possíveis causas relacionadas às questões de gênero.
<b>Permanência e êxito</b>	Ampliar as políticas de assistência estudantil.	Implantação do auxílio-creche.
<b>Permanência e êxito</b>	Ampliar e promover a participação das famílias em suas diversas formas de organização, para que se conscientizem da importância da equidade de gênero e se contraponham às práticas patriarcais, sexistas, machistas e opressoras, contribuindo, assim, para a redução das desigualdades sociais, dos preconceitos e da evasão na instituição.	Reuniões, palestras, encontros pedagógicos e outras formas de promoção do diálogo com os familiares sobre as relações de gênero na educação, nas relações sociais e no mundo do trabalho.
<b>Permanência e êxito</b>	Proporcionar práticas acadêmicas para a participação de futuros estudantes.	Reestruturação do projeto “Conhecendo o IFG”, para incluir práticas pedagógicas e oficinas com a participação de estudantes do ensino fundamental, visando despertar o interesse pela educação profissional e quebrar paradigmas sobre os perfis sexistas dos cursos.
<b>Formação e currículo</b>	Incluir as relações de gênero como temática transversal, com todas as suas intersecções: raça, orientação sexual, identidade de gênero e religião, dialogando com a educação, com as relações sociais e com o mundo do trabalho, para a efetiva formação de sujeitos críticos e emancipados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão dos currículos, metodologias e das ementas das disciplinas;</li> <li>- Criação de projetos integradores inter e transdisciplinares;</li> <li>- Adoção de epistemologias e referências bibliográficas não sexistas, incluindo a adoção de obras de autoras mulheres;</li> <li>- Disciplinas específicas eletivas para todos os níveis e modalidades, sobretudo nos cursos de formação docente.</li> </ul>

Eixo	Objetivo(s)	Ação
<b>Formação e currículo</b>	Fomentar a investigação científica na linha de pesquisa sobre gênero e educação profissional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de linhas de pesquisas específicas nos editais de ensino, pesquisa e extensão;</li> <li>- Criação de grupos de estudos e de núcleos de pesquisa;</li> <li>- Construção da pesquisa-ação, na articulação pesquisa-ensino-extensão, de forma aplicada, para ajudar a desenvolver e a transformar os contextos das desigualdades de gênero.</li> </ul>
<b>Formação e currículo</b>	Conscientização da comunidade interna e externa sobre a importância do combate às desigualdades de gênero, ao preconceito, às práticas sexistas e patriarcais e à divisão sexual do trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção de espaços de diálogos e de eventos específicos sobre gênero;</li> <li>- Promoção de concursos, mostras e outros eventos que promovam a temática da igualdade de homens e mulheres;</li> <li>- Promoção de cursos de capacitação e de formação para servidores; cursos voltados à remoção das barreiras sociais e culturais e ao fomento da equidade de gênero.</li> </ul>
<b>Formação e currículo</b>	Promover a formação de mulheres e fomentar projetos que propiciem a geração de renda e de emprego.	Oferta de cursos e programas específicos que contribuam para a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres.
<b>Gestão</b>	Alterar as formas de divulgação dos cursos.	Promoção de vídeos que desmistifiquem que a escolha profissional tem condicionantes biológicos, sobretudo voltados aos jovens das classes populares que, culturalmente, consideram haver restrições de acesso a certas profissões e cursos.
<b>Gestão</b>	Formar e capacitar docentes para a produção e aquisição do conhecimento sobre relações de gênero, para que sejam: repensadas práticas pedagógicas e didáticas; desnaturalizados discursos eivados de preconceitos; e erradicada a violência psicológica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção de cursos de aperfeiçoamento sobre as relações de gênero;</li> <li>- Promoção de eventos que dialoguem sobre a ética do servidor público.</li> </ul>
<b>Gestão</b>	Ampliar a participação e a representação institucional das meninas e mulheres, garantindo a paridade dos gêneros.	Estabelecer mecanismos para ampliar a participação e a representação plena e efetiva das mulheres em todas as instâncias representativas institucionais.
<b>Gestão</b>	Combater todas as formas de violência e práticas nocivas de gênero na instituição.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção de eventos e campanhas de sensibilização (interna e externamente);</li> <li>- Ações com o setor público, com o setor privado e com as organizações da sociedade civil com os quais o IFG mantém convênios, parcerias e outras formas de articulação;</li> <li>- Adoção de políticas de valorização da mulher, promoção da equidade de gênero e respeito à diversidade, estimulando toda a comunidade acadêmica, incluindo terceirizados, fornecedores e demais parceiros institucionais;</li> <li>- Campanhas de sensibilização nas mídias sociais e realização de eventos com a participação dos vários atores institucionais.</li> </ul>
<b>Gestão</b>	Criar espaços de apoio e fortalecer os canais de escuta e de acolhimento aos estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de núcleos específicos sobre as relações de gênero;</li> <li>- Ampliar a forma de atuação da Ouvidoria, criando canais específicos para denúncias sobre violências verbais, preconceitos e assédios morais e sexuais.</li> </ul>
<b>Gestão</b>	Incentivar a criação e o desenvolvimento dos movimentos estudantis e de seus coletivos.	Apoio administrativo às iniciativas estudantis.

A temática trabalhada nesta tese tem relevância social e acadêmica tanto para a instituição quanto para a comunidade em geral. Nesse sentido, esperamos proporcionar com este estudo elementos que possam contribuir com a instituição, tendo em conta seu comprometimento social, democrático e plural. Assim, as proposições apresentadas têm o objetivo de ajudar o IFG, para que ele seja capaz de avançar ainda mais e de propor novos projetos de transformação social e de superação das desigualdades e dos preconceitos.

O cruzamento das relações de gênero com a educação profissional presente nesta tese teve como perspectiva a consolidação de instrumentos e de estratégias metodológicas para permitir pensar e propor políticas institucionais de enfrentamento às desigualdades. O objetivo, nesse sentido, é promover a equidade, o combate ao machismo, ao sexismo e à misoginia, além de incorporar ações que extrapolem os muros da instituição, nas suas diversas relações com a sociedade.

Nesse contexto, as instituições de ensino e os trabalhadores da educação têm que ser capazes de buscar a integração entre os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade e entre as diferentes áreas do conhecimento. Isso deve ser feito para agregar sentido à formação e construir uma escola única, com formação humana, humanizadora, crítica e emancipatória, capaz de transformar a sociedade, diminuir as injustiças sociais e superar as desigualdades.

Em um cenário desfavorável, no qual as políticas econômicas em curso tendem a levar a uma formação pragmática, competitiva e meritocrática, voltada ao interesse do mercado de trabalho, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica têm um grande desafio no sentido de romper com a lógica neoliberal e primar pela educação integrada, pela defesa da educação politécnica, pela superação do dualismo estrutural e pela formação dos estudantes trabalhadores e trabalhadoras em sua integralidade.

Nesta pesquisa, vimos que a luta histórica da formação profissional no Brasil foi pelo rompimento da visão de escola dualista, para que as instituições de ensino profissional não formem sujeitos executores ou reprodutores de práticas do processo de produção. Entretanto, além de superar essa visão estreita, há de se somar a essa luta outras relações, como as de gênero e de raça. No âmbito dos Institutos Federais, a pesquisa deve estar presente não somente em todo o trajeto da formação dos sujeitos, mas deve construir processos de investigação, numa perspectiva de produção de conhecimento que possa contribuir para novas concepções e diretrizes educacionais. Nesse sentido, este estudo não se finaliza aqui. Fica a certeza de que há muito ainda por investigar sobre as relações de gênero e a educação profissional. Assim, espera-se que, com o que foi até aqui proposto, seja possível abrir perspectivas para novas pesquisas e para o aprofundamento de saberes e de conhecimento da realidade, para o desenvolvimento social.

Como parte desta materialização, visando suscitar perspectivas de fortalecer as políticas institucionais para a igualdade de gênero e para a continuidade e ampliação do estudo realizado, sugerimos alguns caminhos de investigação que podem ser percorridos, tais como: estudos que possibilitem ampliar os discursos, dando voz aos demais sujeitos do processo: docentes, técnicos administrativos, familiares e gestores do mundo do trabalho; aplicação da pesquisa aos demais câmpus do IFG, para uma visão ampliada da realidade dos cursos técnicos integrados na instituição; e estudos sobre as relações de gênero nos demais níveis e modalidades da educação profissional ofertada no IFG; e até mesmo a reaplicação da pesquisa a partir de um novo ciclo de tempo para a comparação dos resultados. Com tudo isso em mente, terminamos este estudo, mas não no sentido de fim, pois muito ainda está por vir. Nessa ideia de continuidade e de futuro, suspendemos esta investigação com a voz feminina da escritora Clarice Lispector, cujo centenário de nascimento é comemorado em 2020. Para ela e para nós,

“[...] já que se há de escrever que pelo menos não esmaguem com as palavras as entrelinhas. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas” (1998, p. 19).



## REFERÊNCIAS

- Abramo, L. (2002). Relações de gênero e a situação das mulheres no mercado de trabalho. In: J. Dias e L. Freire. *Diversidade – Avanço Conceitual para a Educação profissional e o Trabalho – ensaios e reflexões*. (p. 33-47). Brasília: Organização Internacional do Trabalho. Recuperado em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilvia/documents/publication/wcms\\_224250.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilvia/documents/publication/wcms_224250.pdf)
- Alves A. E. S. e Costa Junior, R. O. (2016). Divisão sexual do trabalho e qualificação: o ofício de cuidar. In: Magalhães, L. D. R. e Philipp, R. M. R. *Educación, género y dinámicas sociales diversas em el contexto transnacional*. (p. 65-81). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Amaral Jr. J. C. (2013). Educação para mulheres: análise histórica dos ensinamentos de economia doméstica no Brasil. *Revista HISTEDBR On-Line*. [v. 13] n. 52. (p. 275-285). Campinas: Unicamp. Doi: 10.20396/rho.v13i52.8640242
- Aranha, M. L. (1996). *Filosofia da educação*. [2. Ed.] São Paulo: Moderna.
- Araújo, A. C., Silva, C. N. N. e Mendes, J. S. (2011). Introdução. In: Araújo, A. C., Mendes, J. S. e Dore E. H. *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento*. (p. 15-19). Brasília, Editora do Instituto Federal de Brasília.
- Arend, S. F. (2013). Trabalho, escola e lazer. In: Pinsky C. B. e Pedro J. M. *Nova História das Mulheres no Brasil*. (p. 65-83) São Paulo: Contexto.
- Azeredo, S. (1994). Teorizando sobre gênero e relações sociais. In: Relações Sociais de Gênero, Raça e Relações Interétnicas. *Revista Estudos Feministas*. Ano 2. (p. 203-216). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/297/showToc>
- Azevedo, F. (2012). *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Coleção Educadores. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana.
- Barbosa, F. R. M. e Canalli, M. P. (2011). Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem? *Lecturas: Educación Física y Desporto*. Revista Digital. Ano 16, n. 16. Buenos Aires.
- Barbosa, W. (2016). Perspectivas e possibilidades de construção do IFG. In: Barbosa, W., Souza, R. R. e Moraes, M. R. R. *História, reconfigurações e perspectivas*. (p. 17-59). Goiânia: Editora do Instituto Federal de Goiás.



- Barbosa, W., Oliveira Junior, G. C. e Bezerra, D. S. (2015). Marcos e datas da história da educação profissional e tecnológica. In: Barbosa, W., Paranhos, M. F. e Lobo, S. A. *A Rede Federal de Educação profissional e tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990*. (p. 145-191). Goiânia: Editora do Instituto Federal de Goiás.
- Beauvoir, S. (2016). *O segundo sexo*. [vol. I]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bellan, A. C. (2002). Diversidade e Discriminação. In: J. Dias e L. Freire (Org.). *Diversidade – Avanço Conceitual para a Educação Profissional e o Trabalho. Ensaios e Reflexões*. (p. 15-24). Brasília: Organização Internacional do Trabalho. Recuperado de: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms\\_224250.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms_224250.pdf).
- Beltrão, K. I. e Alves, J. E. D. (2009). A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*. [v. 39], n. 36, (p. 125-156). <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100007>.
- Bezerra, D., Machado, F. P., e Barbosa, W. (2016). De CEFET a IF: reconfiguração institucional e ensino na Rede Federal e no IFG (2000-2012). In: Barbosa, W., Pires, L. L. A. e Santos, N. J. V. *O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015)*. (p. 45-72). Goiânia: Editora do Instituto Federal de Goiás.
- Bisquerra, R. A. (2004). *Metodologia da Investigacion Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bonato, N. M. C. (2003). *A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica*. (Tese de Doutorado em Educação.) Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Recuperado em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253170>>.
- Bourdieu, P. (2007). Escritos de educação. In: Nogueira, M. A. e Catani, A. M. (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. [9 Ed.], (p. 39-64). Petrópolis: Vozes.
- Brasil (1809). *Decreto de 23 de março de 1809*. Dá providências a bem; do serviço da Casa denominada Collegio das fábricas estabelecido no Rio de Janeiro. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1809, [Vol. 1], p. 35.
- Brasil (1811). *Decreto de 31 de outubro de 1811*. Dá competência a Real junta do Comércio a inspeção do Collegio das Fábricas. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1811, [Vol. 1], p. 131.
- Brasil (1824). Carta da lei de 25 de março de 1824. Constituição Política do Império Brasil. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro em 22/04/1824. [Vol.1], p. 7.
- Brasil (1827). Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro em 15/10/1827. [Vol.1], p. 71.

- Brasil (1837). *Decreto de 2 de dezembro de 1837*. Converte o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1837, [Vol. 1], pt II, p. 59.
- Brasil (1879). *Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879*. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1879, [Vol. 1], pt. II, p. 196.
- Brasil (1883). *Decreto nº 8.910, de 17 de março de 1883*. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1883, [Vol. 1], pt II, p. 431.
- Brasil (1888). *Lei Imperial nº 3.353*. Lei Áurea. Coleção de Leis do Império do Brasil, 13/5/1888. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional
- Brasil (1891A). *Decreto nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891*. Estabelece providências para regularizar o trabalho de menores nas fábricas da capital federal. Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil -1891. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Brasil (1891B). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil -1891. *Diário Oficial da União* em 24/2/1891. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Brasil (1909A). *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados da República Escola de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. [Vol. 2], (p. 445-447).
- Brasil (1909B). *Decreto nº 7.763, de 23 de dezembro de 1909*. Altera os decretos nº 7.566 e 7.649, de 23 de setembro e 11 de novembro últimos, referentes à criação das escolas de aprendizes artífices nas capitais dos estados e à nomeação de professores para os respectivos cursos noturnos – primário e de desenho. Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil – 1909. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. [Vol. 2], (p. 1222-1224).
- Brasil (1911A). Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental. *Diário Oficial da União* – Seção 1 – 6/4/1911, p. 3.983.
- Brasil (1911B). *Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911*. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Coleção das Leis Brasileiras. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1911. [Vol. 2], (p. 341-347).
- Brasil (1918A). Lei nº 3.454, de 6 de janeiro de 1918. Fixa a Despesa Geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1918. *Diário Oficial da União* – Seção 1 – 8/1/1918, p. 315.
- Brasil (1918B). *Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918*. Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizizes Artífices. Coleção das Leis Brasileiras. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.

- Brasil (1919). Decreto Federal nº 13.721 de 14 de agosto de 1919. Autoriza o Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio a entrar em acordo com a Prefeitura do Distrito Federal, no sentido de aceitar a transferência para o governo federal da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. *Diário Oficial da União* – Seção 1 – 19/8/1919, p. 11.765.
- Brasil (1923). Lei nº 4.632 de 6 de janeiro de 1923. Fixa a Despesa Geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1923. *Diário Oficial da União* – Seção 1 – 12/1/1923, p. 1.389.
- Brasil (1926). Portaria Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio de 13 de novembro de 1926. Estabeleceu a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, entre outras medidas. Apud: Fonseca, C. S. (1986). *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Senai.
- Brasil (1927). *Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927*. Cria ao ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União. Coleção das Leis Brasileiras. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.
- Brasil (1932). Decreto nº 21.353, de 3 de maio de 1932. Aprova o regulamento da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico. *Diário Oficial da União* – Seção 1 – 7/5/1932, p. 8753.
- Brasil (1934). Decreto nº 24.558 de 3 de julho de 1934. Transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* – Seção 1 – 28/7/1934, p. 15538.
- Brasil (1937A). Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 15/01/1937, p. 1.216.
- Brasil (1937B). Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 10/11/1937, p. 22.359.
- Brasil (1939). *Decreto-Lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939*. Dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores. Coleção de Leis do Brasil – 1939, [Vol. 4], p. 138.
- Brasil (1940). Decreto nº 6.029, de 26 de julho de 1940. Aprova o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais de que cogita o art. 4º do Decreto-Lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939. *Diário Oficial da União*. Seção 1 – 3/8/1940, p. 14.961.
- Brasil (1942A). Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai). *Diário Oficial da União*. Seção 1. 24/1/1942, p. 1231.
- Brasil (1942B). Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Estabelece a Lei orgânica do ensino industrial. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 9/2/1942, p. 1997.

- Brasil (1942C). Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 27/2/1942, p. 2.957.
- Brasil (1942D). Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 10/4/1942, p. 5.798.
- Brasil (1950). Lei nº 1.076 de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 12/04/1950, p. 5.425
- Brasil (1953). Lei nº 1.821, de 12 de maio de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 17/3/1953, p. 4.609.
- Brasil (1959A). Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 17/2/1959, p. 3.009.
- Brasil (1959B). Decreto nº 47.038 de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 23/10/1959, p. 22.593.
- Brasil (1961A). Decreto nº 50.492, de 25 de abril de 1961. Complementa a regulamentação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispondo sobre a organização e funcionamento de ginásio industrial. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 25/4/1961, p. 3.844.
- Brasil (1961B). Decreto nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 27/12/1961, p. 11.429.
- Brasil (1969). Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. *Diário Oficial da União* de 22/04/1969, col. 3. p. 3.377.
- Brasil (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. LDB. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1 – 12/8/1971, p. 637.
- Brasil (1972). Parecer nº 45 de 1972 do Conselho Federal de Educação. Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no ensino do 2º grau. Documenta, Brasília, nº 134, 12/01/1972, p. 107-155, jan. 1972. Recuperado em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002799.pdf>.
- Brasil (1975). Parecer nº 76 de 1975 do Conselho Federal de Educação. O ensino de 2º grau na Lei nº 5.692/71. Publicado em Documenta, Brasília, n. 170, janeiro 1975, p. 24-50.

- Brasil (1978). Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 4/7/1978, p. 10.233.
- Brasil (1982). Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 19/10/1982, p. 19.539.
- Brasil (1986). Lei nº 7.486, de 6 de junho de 1986. Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1986 a 1989. *Diário Oficial da União – Seção 1 – 12/6/1986*, p. 8.473.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 5/10/1988, p. 1.
- Brasil (1994). Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 9/12/1994, p. 18.882.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 23/12/1996, p. 27.833.
- Brasil (1997A). Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 18/04/1997, p. 7.760.
- Brasil (1997B). Portaria MEC nº 646/1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 15/05/1997, p. 10.012.
- Brasil (1998). Portaria MEC nº 9.649/1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 28/05/1998. p. 5.
- Brasil (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 10/01/2007, p. 1.
- Brasil (2004). Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 26/07/2004, p. 18.
- Brasil (2005A). Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 14/01/2005, p. 7.



- Brasil (2005B). Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – Prouni, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 26/09/2005. p. 1
- Brasil (2007A). Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 25/04/2007, p. 5.
- Brasil (2007B). Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 25/04/2007, p. 6.
- Brasil (2007C). Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007. Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Recuperado em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada\\_publica\\_ifet.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf).
- Brasil (2008A). Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 17/7/2008. p. 5.
- Brasil (2008B). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 30/12/2008. p. 1.
- Brasil (2009). Lei nº 12.034, de 29 de setembro de 2009. Altera as Leis nº 9.096, de 19 de setembro de 1995 – Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e estabelece normas para as eleições. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 30/9/2009, p. 1.
- Brasil (2011). Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). *Diário Oficial da União*. Seção 1. 27/10/2011. p. 1.

- Brasil (2012A). Lei nº 12.677 de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nº 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nº 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Lei nº 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 26/06/2012. p. 2.
- Brasil (2012B). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 30/08/2012, p. 22.
- Brasil (2012C). Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 21/09/2012, p. 22.
- Brasil (2014A). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1. Edição Extra. 26/06/2014. p. 1.
- Brasil (2014B). CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014. Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando e orientando os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica quanto à oferta de cursos técnicos de nível médio em caráter experimental, observando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394/96 (LDB) e nos termos do art. 19 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 8/12/2014, p. 16.
- Brasil (2016). Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 16/12/2016. p. 2.
- Brasil (2017). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*. Seção 1. 17/02/2017. p. 1.
- Brasil (2020). *Parecer CNE/CEB nº 7, de 19 de maio de 2020*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=151591-pcp007-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151591-pcp007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192).

- Casqueiro, A. T. e Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano em España: um análise por género. *Revista de Educación*. Número extraordinario, (p. 191-223). Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional español. Recuperado em: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9fbb83cf-0df9-4d94-9912-fd203cfda313/re2010-pdf.pdf>.
- Chadderton, C. e Torrance, H. (2015). Estudos de casos. In: Somekh, B. e Lewin, C. (Org.). *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. (p. 90-98). Petrópolis: Vozes.
- Chantker, K. e Burns, D. (2015). Metodologias Feministas. In: Somekh, B. e Lewin, C. (Org.). *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. (p. 111-120). Petrópolis: Vozes.
- Chaul, N. F. (2010). *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. [3 Ed]. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás.
- Ciavatta, M. e Ramos, M. N. (2011). Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, [Vol. 5], n. 8, jan./jun. 2011, (p. 27-41). Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Recuperado em: <http://www.esforce.org.br>.
- CONIF (2019). *Relatórios de Gestão*. Brasília: Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Recuperado em: <http://portal.conif.org.br/br/>
- Connell, R. e Pearse, R. (2015). *Gênero uma perspectiva global*. Tradução e revisão técnica Marília Moschkovich. São Paulo: Versos.
- Côrrea, V. S. A. (2010). Gestão escolar e gênero: o fenômeno do teto de vidro na educação brasileira. (Dissertação de Mestrado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Recuperado em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/23379/CORREA%20VANI%20SSE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Cunha, L. A. (2000A). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* [on-line], n. 14, (p. 89-107). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>.
- Cunha, L. A. (2000B). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. [2. Ed.] São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo.
- Cunha, L. A. (2005). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. [2. Ed.] São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo.
- Dore, R. e Lüscher, A. Z. (2011). Permanência e Evasão na Educação Técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*. [vol.41], n.144, (p. 770-789). Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007>.

- Falcão, L. Q. e Cunha, L. A. (2009). Ideologia, política e educação: a CBAI (1946/1962). *Revista Contemporânea de Educação*. [Vol. 4] n. 7. (p. 149-176). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doi: <https://doi.org/10.20500/rce.v4i7.1579>.
- Ferreira, A. R. e Gonçalves, G. A. (2015). Meio século de história da Educação Física na instituição: da ETG à ETFG. In: Barbosa, W., Paranhos, M. F. e Lobo, A. S. *A Rede Federal de Educação profissional e tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990*. (p. 95-118). Goiânia: Editora do Instituto Federal de Goiás.
- Ferreira, C. B. C. (2015). Feminismos web: linhas de ação e maneiras de atuação no debate feminista contemporâneo. *Caderno Pagú*. n. 44, (p. 01-16). Campinas: Universidade de Campinas. Doi: <https://doi.org/10.1590/1809-4449201500440199>.
- Fonseca, C. S. (1986). *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. E. e Dantas, M. (2012). *Diversidade Sexual e Trabalho*. São Paulo: Cengage Learning.
- Frigotto, G. (2016). Escola sem partido: imposição da mordada aos educadores. *Revista e-Mosaicos*. [Vol. 5]. n. 9. (p. 11-13) Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Recuperado em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722/17673>.
- Frigotto, G., Ciavatta, M. e Ramos, M. N. (2005A). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Editora Cortez.
- Frigotto, G., Ciavatta, M. e Ramos, M. N. (2005B). A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação e Sociedade*. [Vol. 26] n. 92. (p. 1-13). Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>.
- Goiás (1932). Decreto nº 2.737 de 20 de dezembro de 1932. Autoriza o Governador do Estado a contrair empréstimo de 6.000 contos de réis, no País, para custeio de despesas com a construção da nova Capital de Goiás. Dispõe sobre a escolha do local para nele ser edificada a futura Capital do Estado e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Goiás*. 19/05/1933. Recuperado em: [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/historia/goiania/decreto\\_2737.pdf](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/historia/goiania/decreto_2737.pdf).

- Goiás (1933). Decreto nº 3.359 de 18 de maio de 1933. Determinou a construção da nova capital nas áreas das Fazendas Botafogo, Criméia e Vaca Brava. *Diário Oficial do Estado de Goiás*. 19/05/1933. Recuperado em: [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/historia/goiania/decreto\\_3359.pdf](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/historia/goiania/decreto_3359.pdf).
- Goiás (1935). Decreto nº 327 de 02 de agosto de 1935. Estabeleceu a criação de Goiânia como a nova capital, entre outras medidas. *Diário Oficial do Estado de Goiás*. 03/08/1935. Recuperado em: [http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/criacao\\_de\\_municipios/goiania/diario\\_03\\_08\\_1935.pdf](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/criacao_de_municipios/goiania/diario_03_08_1935.pdf).
- Goldemberg, M. (2004). *A Arte de pesquisar*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record.
- Greene, J., Kreider H. e Mayer E. (2015). Combinação de métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social. In: Somekh, B. e Lewin, C. (org.) *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. (p. 331-340). Petrópolis: Vozes.
- Guimarães, G. (2017). *A relação entre a educação e o trabalho na educação profissional técnica de nível médio do IFG – Câmpus Goiânia: contradições, impasses e perspectivas*. (Tese de Doutorado em Educação.) Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Recuperado em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7635>.
- Hartmann, H. I. (1979). The unhappy marriage of marxism and feminism: towards a more progressive union. *Journal Capital e Class*. [vol. 3]. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F030981687900800102>.
- Hernandez Sampiere R., Fernández Collado C. e Baptista Lúcio, M. P. (2013). *Metodologia e Pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Hirata, H. (2012). *Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Boitempo.
- Hyde, J. (2005). The gender similitaries hypothesis. *American Psychologist*. [Vol. 60], n. 6 (p. 581-592). Doi: 10.1037/0003-066X.60.6.58.
- IBGE (2018). Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil. *Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica*. n. 38. ISBN 978-85-240-4448-9. Recuperado em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf).
- IBGE (2019A). Educação 2018. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad-Contínua*. ISBN 978-85-240-4458-8. Recuperado em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf).
- IBGE (2019B). Características gerais dos domicílios e dos moradores 2018. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Pnad – Contínua*. ISBN 978-85-240-4491-5. Recuperado em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101654\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101654_informativo.pdf).



- IBGE (2019C). Outras formas de trabalho 2018. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad Contínua*. ISBN 978-85-240-4485-4. Recuperado em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101650\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101650_informativo.pdf).
- IFG (2013). *Resolução Conselho Superior do IFG – Consup nº 3, de 19 de dezembro de 2013*. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2016. Goiânia: Instituto Federal de Goiás. Recuperado em <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao362013.pdf>.
- IFG (2017). *Gênero no IFG. Levantamento de dados sobre a organização do trabalho docente no Instituto Federal de Goiás: Distribuição das disciplinas por gênero dos/as professores/as nos câmpus do Instituto Federal de Goiás*. n.1. Goiânia: Observatório do Mundo do Trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Recuperado em [http://ifg.edu.br/attachments/article/486/Disciplinas\\_Genero\\_IFG.pdf](http://ifg.edu.br/attachments/article/486/Disciplinas_Genero_IFG.pdf).
- IFG (2018A). *Relatórios Centro de Seleção*. Goiânia: Instituto Federal de Goiás. Recuperado em: <http://www.ifg.edu.br/estudenoifg>.
- IFG (2018B). *Resolução Conselho Superior do IFG – Consup nº 32, de 10 de dezembro de 2018*. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023. Goiânia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Recuperado em <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2032%202018.pdf>.
- IFG (2018C). *Resolução Conselho Superior do Instituto Federal de Goiás – Consup nº 33, de 10 de dezembro de 2018*. Aprova o Plano Político Pedagógico Institucional – PPPI. Goiânia: Instituto Federal de Goiás. Recuperado em <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2033%202018.pdf>.
- IFG (2019). *Sistema de Relatórios Acadêmicos do IFG – Sistema Visão*. Goiânia: Instituto Federal de Goiás. Recuperado em [www.visaoifg.edu.br](http://www.visaoifg.edu.br).
- Jesus, M. S. e Sacramento, S. M. P. (2014). A abordagem conferida ao sexo e gênero nas distintas ondas feministas. *Revista Café com Sociologia*. [v. 3], n. 3, (p. 188-206). Recuperado em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/355>.
- Jung C. G. (2012). *Escritos diversos*. São Paulo: Vozes.
- Kergoat, D. (2009) Divisão sexual do trabalho e Relações sociais de sexo. *Dicionário Crítico do Feminismo*. (p. 67-75). São Paulo: Editora UNESP.
- Kuenzer, A. Z. (2001). *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. [3 Ed]. São Paulo: Cortez.

- Kuenzer, A. Z. (2006). A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e Sociedade*, [vol. 27], n. 96, (p. 877-910). Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300012>.
- Kunze, N. C. (2009). O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano Brasileiro. *Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica*. [Vol. 2]. n. 2, (p. 8-24). Doi: <https://doi.org/10.15628/rbept.2009.2939>.
- Lankshear, C., Leander, K. e Knobel M. (2015). Pesquisas de Práticas na Internet. In: Somekh, B. e Lewin, C. (Org.). *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. (p. 199-211). Petrópolis: Vozes.
- Lewin, C. (2015). Compreensão e descrição de dados quantitativos. In: Somekh, B. e Lewin, C. (Org.). *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. (p. 287-299). Petrópolis: Vozes.
- Lispector, C. (1998). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Lobo, S. A. (2015). Da Escola de Aprendizizes Artífices à ETFG: educação e disciplinarização para o trabalho. In: W. Barbosa, M.F. Paranhos e S.A. Lobo. *A Rede Federal de Educação profissional e tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990*. (p. 69-94). Goiânia: Editora Instituto federal de Goiás.
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Machado, L. (1982). *Educação e Divisão Social do Trabalho*. São Paulo: Editores Associados.
- Machado, L. (2008). O Profissional Tecnólogo e sua Formação. *Revista da RET Rede de Estudos do Trabalho*. Ano II, n. 3. Marília: Universidade Estadual de São Paulo. Recuperado em: <http://www.estudosdotrabalho.org/LuciliaMachado.pdf>.
- Machado, F. P., Pires L. L. A. e Barbosa W. (2015). Entre Artífices, técnicos e industriários: trajetórias de ensino no IFG (1930-1990). In: Barbosa, W., Paranhos, M. F. e Lobo, S. A. *A Rede Federal de Educação profissional e tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990*. (p. 13-44). Goiânia: Editora do Instituto Federal de Goiás.
- Madsen, N. (2008). *A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)*. Dissertação (Mestrado) Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília Brasília: Universidade de Brasília. Recuperado em : [https://www.researchgate.net/publication/44843634\\_A\\_construcao\\_da\\_agenda\\_de\\_genero\\_no\\_sistema\\_educacional\\_brasileiro\\_1996-2007](https://www.researchgate.net/publication/44843634_A_construcao_da_agenda_de_genero_no_sistema_educacional_brasileiro_1996-2007).

- MEC (2011). *Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica – Períodos Letivos 2009 e 2010*. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Recuperado em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17982-setec-analise-indicadores-2009-2010&category\\_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17982-setec-analise-indicadores-2009-2010&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192).
- MEC (2017). *Catálogo de Teses e Dissertações*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Recuperado em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.
- MEC (2019). *Plataforma Nilo Peçanha*. Resultados da PNP 2019 ano-base 2018. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Recuperado em: [www.nilopecanha.org.br](http://www.nilopecanha.org.br).
- Méndez, M. J. (1999). *Condicionantes de Xénero e Clase social na elección académico-profesional no ensino secundário*. Tese de Doutorado. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=70461>.
- Ministério da Saúde (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.
- Minghelli, M. (2018). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um futuro incerto. *Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação* [Vol. 23], n. 51, (p. 157-165). Doi: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2018v23n51p157>.
- Moraes, G. H. (2016). *Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade*. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília. Brasília: Universidade de Brasília. Recuperado em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21409>.
- Moraes, G. H. e Kipnis, B. (2017). *Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade nos Institutos Federais: uma abordagem histórica*. (p. 693-716). Brasília: Linhas Críticas. Doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v23i52.22884>.
- Moraes, G. H. e Albuquerque, A. E. (2019). As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. In: *Série Documental. Textos para Discussão*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Doi: 10.24109/1414-0640.TD.2019.45.
- Morgan, G. (2002). *Imagens da Organização*. [2ª ed.]. São Paulo: Atlas.
- Moura, D. H., Lima Filho, D. L., Silva, M. R. (2015). Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. [vol. 20], n. 63, (p. 1.057-1.080). Rio de Janeiro: Anped. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.

- Müller, M. T. (2009). A Educação Profissionalizante no Brasil – das corporações de Ofícios à criação do Senai. Estudos do Trabalho. *Revista da RET Rede de Estudos do Trabalho*. Ano III – Número 5 – 2009. Marília: Unesp. Recuperado em: [www.estudosdotrabalho.org](http://www.estudosdotrabalho.org).
- Naves H. (2013). *Trajetória pessoal e institucional: entrevista concedida ao projeto: Memórias IFG: recuperação histórica da nossa trajetória institucional*. Entrevistadores: Walmir Barbosa e Adriana dos Reis Ferreira. Goiânia: Instituto Federal de Goiás. Recuperado em: <https://www.youtube.com/watch?v=-xmY0S5FJb4>.
- Nieto Martín. S. (2012). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Nosella, P. e Azevedo, M. L. N. (2012) A educação em Gramsci. *Revista Teoria e Prática da Educação*, [v. 15], n. 2, (p. 25-33). Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v15i2.20180>.
- OIT (2018). *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Avance global sobre las tendencias del empleo femenino*. Genebra: Organização Internacional do Trabalho. Recuperado em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_619603.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_619603.pdf).
- Oliveira, A. (2004). *Marx e a exclusão*. Pelotas: Seiva.
- ONU (2015). *Objetivos de desenvolvimento sustentável: 17 objetivos para transformar nosso mundo*. Nova York: Organização das Nações Unidas. Recuperado em: <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2015/English2015.pdf>.
- Otranto, C. R. (2010). Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. IFETs. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas– Retta*. (p. 89-110) Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Recuperado em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3128&path%5B%5D=1792>.
- Pacheco, E. (2011). Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: Pacheco, E. (Org.) *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. (p. 13-32). São Paulo: Ed. Moderna.
- Pacheco, E. (2012). *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – Setec/MEC.
- Pacheco, E. M., Pereira, L. A. C. e Sobrinho, M. D. (2010). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Revista Linhas Críticas*, [vol. 16], n. 30. Brasília: Universidade de Brasília. Doi: 10.26512/lc.v16i30.3568.

- Pavão, E. N. A. (2013). *Asylo de Meninos Desvalidos (1875-1894): Uma instituição disciplinar de assistência à infância desamparada na Corte Imperial*. Anais do Simpósio Nacional de História. Natal: Associação Nacional de História. Recuperado em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364660408\\_ARQUIVO\\_Infanciadesvalida.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364660408_ARQUIVO_Infanciadesvalida.pdf).
- Prefeitura do Distrito Federal (1911). Decreto nº 838, de 20 outubro de 1911. Reforma a lei do Ensino Primário, Normal e Profissional. *Boletins da Prefeitura*, Out./1911, p. 21-44.
- Pires, M. A. (2014). *Imagens institucionais da modernidade: a educação profissional em Goiás (1910-1964)*. (Dissertação de Mestrado em História) Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. Goiás. Recuperado em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4578>.
- Pulcino, R.; Pinho, R. e Andrade, M. (2014). Papéis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos. In: *Gênero e Educação*. [v. 27] n. 92. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.27i92.2445>.
- Queiroz, V. R. F. e Chagas, F. A. O. (2015). Os dois primeiros anos da ETFG/UNED Jataí: criação, implantação e consolidação. In: Barbosa, W., Paranhos, M. F. e Lobo, S. A. *A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990*. (p. 119-144). Goiânia: Editora do Instituto Federal de Goiás.
- Ramos, M. N. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M. e Ramos, M. N. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. (p. 106-129). São Paulo: Editora Cortez.
- Ramos, M. N. (2017). Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistências em tempos de regresso. In: Araújo, A. e Silva, C. N. N. (Org.) *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. (p. 20-43). Brasília: Editora do Instituto Federal de Brasília.
- Ribeiro, M. A. R. (2005). O ensino industrial: memória e história. In: Stephanou, M. e Bastos, M. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. (p. 209-228). Petrópolis: Vozes.
- Rocha, L. D. e Carrera, E. F. (2016). Gênero e Educação: campo de disputas e embates no Brasil. In: Radl, R. M. e Rocha, L. D. *Educación, género y dinámicas sociales diversas en el contexto transnacional*. (p. 23-36). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Rodrigues, M. M. e Noma, A. K. (2003). A educação profissional brasileira: reflexões sobre o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. *Revista Histedbr on-line*. n.10, jun, 2003. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Recuperado em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis10/rev10.html>.



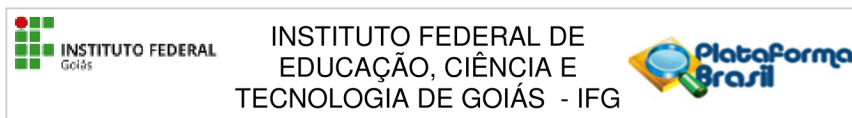
- Rodriguez, C. M. e Blanco, N. G. (2015). Diferenças de gênero, abandon escolar y continuidad en los estudios. *Revista Iberoamericana de Educación*. [vol. 68], (p. 59-78). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie680200>.
- Rosemberg, F. (2013). Mulheres Educadas e a Educação de Mulheres. Em C. B. Pinsky e J. M. Pedro. *Nova História das Mulheres no Brasil*. (p. 334-359). São Paulo: Contexto.
- Rosemberg, F. e Madsen, N. (2011). Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: Barsted, L. L. e Pitanguy, J. *O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010*. (p. 390-434). Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: Organização das Nações Unidas Mulheres. Recuperado em: [http://onumulheres.org.br/wp-content/themes/vibecom\\_onu/pdfs/progresso.pdf](http://onumulheres.org.br/wp-content/themes/vibecom_onu/pdfs/progresso.pdf).
- Sá, H. G. M. (2014). *A transferência da escola de aprendizes artífices da cidade de Goiás para a nova capital [manuscrito]: contribuições para a construção da memória do IFG*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Goiás: Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Recuperado em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1123>.
- Sabariego, M. P. (2012). Etnografía y estudio de casos. In: Nieto Martín, S. *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. (p. 425-445). Madrid: Dykinson.
- Saffioti, H. (2015). *Gênero, patriarcado e violência*. 2ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Santos, B. S. (2003). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, E. F. (2012). Educação Profissional, subjetivação e gênero: um estudo a partir do Instituto Federal de Sergipe. In: *Anais do VI Congresso Internacional Educação e Contemporaneidade*. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe. Recuperado de: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_03/PDF/12.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_03/PDF/12.pdf).
- Santos, G. M. (2015). *Discursos sobre gênero na proposta curricular do município de João Pessoa*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro, Brasil: UFRJ. Recuperado de: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/dgabrielamaria.pdf>
- Santos, J. L. e Thürler, D. (2013). Identidades sexuais e de gênero – interfaces dos direitos humanos, educação e cidadania na Ágora da Diversidade. Conflitos na construção das identidades de gênero: a pedagogia sexual viabilizada por práticas discursivas, midiáticas e publicitárias. *Caderno de Gênero e Tecnologia*. [vol. 7], n 25/26, (p. 115-127). Curitiba: Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Doi: 10.3895/cgt.v7n25/26.6097.
- Saviani, D. (2003). O Choque Teórico da Politenia. *Trabalho, Educação e Saúde*. [vol.1], n.1.(p. 131-152). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>.

- Schostak, J. e Barbour, R. (2015). Entrevistas e Grupos-alvo. In: Somekh, B. e Lewin, C. (Org.). *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. (p. 99-108). Petrópolis: Vozes.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil para análise. *Educação e Realidade*. [vol. 20] n. 2. (p. 72-99). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>
- Scott, J. (2007). Prefácio à Gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, n. 3, (p. 11-27). Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721>.
- Segundo, M. S. e Martins, A. R. (2018). Os ataques aos Institutos Federais: a restauração neoliberal radical no governo Temer. *Revista: Universidade e Sociedade*. (p. 140-155). Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Recuperado em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1155219983.pdf>.
- Senado Federal (2020). Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos. *Arquivo S: Educação*, Edição n. 65. Brasília: Agência Senado. Recuperado em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>.
- Silva, J. J. A. (2006). *Hélio Naves: um homem, uma história, uma missão*. Goiânia: Kelps.
- Silva, T. G. (2018). Marxismo, feminismo e luta de classe. In: *Revista Poisés*. [vol.12], n. 22, (p. 337-349). Santa Catarina: Universidade do Sul de Santa Catarina. Doi: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e222018337-349>.
- Silveira Filho, F. M. (2013). Conflitos na construção das identidades de gênero: a pedagogia sexual viabilizada por práticas discursivas, midiáticas e publicitárias. *Caderno de Gênero e Tecnologia*. [vol. 7], n. 25/26, (p. 69-113). Curitiba: Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Doi: 10.3895/cgt.v7n25/26.6095.
- Soares, M. D. J. A. (1982). As escolas de aprendizes artífices – estrutura e evolução. In: *Fórum Educacional*. [Vol. 6], n. 3, (p. 58-92). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Recuperado em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60628/58869>.
- Tavares, M. G. (2012). A Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil. *Anais do IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul. Recuperado em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>.
- Vianna, C. P. e Ridente, S. (1998). *Relações de gênero e escola das diferenças ao preconceito*. São Paulo: Summus.

Vidor, A.; Rezende, C.; Pacheco, E.; Caldas L. (2011). Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008. In: Pacheco, E. (Org.) *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. (p. 47-113). Brasil: Ed. Moderna.



## APÊNDICE I: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



Continuação do Parecer: 2.338.910

realizado uma pesquisa empírica documental dos dados do IFG, no período de 2010 a 2016, onde serão abordados o número de estudantes matriculados; os dados do êxito e o tempo gasto para integralização dos cursos, analisando através da variável gênero.

A partir dos dados levantados através da base de dados do IFG, será possível analisar se existe uma diferença no êxito escolar e, caso haja esta diferença, verificar-se-á em qual nível ou modalidade de ensino ela se acentua mais. Outra análise a ser realizada será no sentido de investigar se existe uma diferença de gênero no tempo de integralização do curso.

### 9.1- Recrutamento:

O pesquisador entrará em contato com os estudantes para explicar a pesquisa e seus objetivos. Para os estudantes que manifestarem interesse e concordarem em participar da pesquisa, será disponibilizado um questionário para ser respondido. Após assinado o termo de consentimento o estudante receberá o link para responder o questionário através do google docs, onde não haverá qualquer identificação.

### 9.2 – Instrumento de coleta de dados:

Como instrumento da pesquisa, será aplicado um questionário aos discentes para analisar qual é a percepção deles com relação à igualdade de gênero e a aprendizagem no IFG; sobre o nível de conhecimento das políticas institucionais para a igualdade de gênero no IFG e sobre o que consideram importante neste processo, entre outras questões, para que os mesmos possam (re) pensar e contribuir com as políticas de educação, numa perspectiva da transformação social.

O questionário apresenta perguntas abertas, fechadas, mas a sua maioria está escalonada utilizando a Escla de Likert. O questionário segue anexo.

### 9.3- Análise dos dados

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa a coleta e análise dos dados não é baseada na quantificação. No entanto, na análise das informações, as técnicas estatísticas podem contribuir para verificar as informações para analisar, descrever e reinterpretar os dados, permitindo conclusões mais objetivas de um fenômeno em sua forma complexa.

A análise estará presente em várias etapas da pesquisa, mas será mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta dos dados.

A primeira etapa será de caracterização dos dados de modo a organizar, classificar, unir e validar as respostas encontradas e ao mesmo tempo, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

A segunda etapa a análise textual discursiva, pois trata-se de uma pesquisa qualitativa e que agrega tanto a análise de conteúdo, quanto a análise de discurso."

**Endereço:** ASSIS CHATEAUBRIAND nº 1.658  
**Bairro:** SETOR OESTE **CEP:** 74.130-012  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3612-2200 **E-mail:** cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 2.338.910

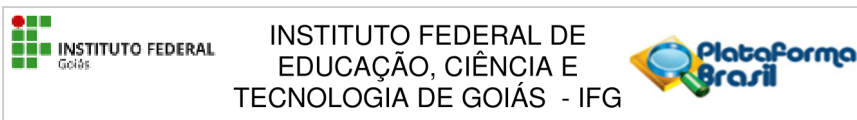
PARECER: Atende a legislaç

4. Avaliação do processo de  
"O pesquisador entrará em c  
estudantes que manifestar  
questionário para ser respon  
responder o questionário atra  
PARECER: Atende a legislaç

5. Garantias Éticas aos Partic  
"Serão tomadas as medida  
participante da pesquisa e a  
privacidade, sigilo e confider  
unicamente pela pesquisado  
para que não ocorra a identi  
PARECER: Atende a legislaç

6. Critérios de Inclusão e Exc  
"12. CRITÉRIOS DE INCLUS  
Os critérios de inclusão são:  
- Estudantes matriculados no  
- Ambos os sexos;  
- Estudantes dos cursos técn  
- Estudantes que assinarem c  
Os critérios de exclusão:  
- Estudantes evadidos  
- Estudantes dos Cursos técn  
- Estudantes de outros câmp  
- Estudantes que não assinar

**Endereço:** ASSIS CHATEAUBRI  
**Bairro:** SETOR OESTE  
**UF:** GO **Município:**  
**Telefone:** (62)3612-2200



Continuação do Parecer: 2.338.910

- Estudantes da pós-graduação  
- Servidores do IFG."  
PARECER: Atende a legislação.

7. Critérios de Encerramento ou Suspensão da Pesquisa:  
"Os critérios de encerramento seguirão as etapas previstas no cronograma. Não há nenhum tipo de  
motivação que possa suspender a pesquisa".  
PARECER: Recomenda-se rever as possibilidades reais de encerramento ou suspensão.

8. Resultados do Estudo:  
"Considerando que o objeto de pesquisa é o IFG, uma instituição pública de ensino, esperamos que este  
trabalho possa contribuir para os debates buscando estabelecer o sentido da educação em uma escola  
pública, gratuita e as possibilidades da garantia da qualidade e dos espaços democráticos, com ampla  
participação da sociedade, mesmo em um cenário que impera uma política flexível neoliberal. Qualidade  
esta que tem por princípio à igualdade de participação, pluralismo, a diversidade sem preconceitos e,  
sobretudo, um lugar onde se cria cultura. Como será realizado um levantamento histórico da educação  
profissional no Brasil, o estudo também poderá auxiliar docentes e técnicos administrativos que entram para  
o quadro de servidores nessas instituições e que não tiveram, em suas formações, conteúdos sobre a  
temática da educação profissional. Com um maior conhecimento das políticas e diretrizes será possível um  
engajamento maior de todos nos processos de construção e democratização da instituição, bem como de  
um melhor trabalho docente e administrativo.  
Como ferramentas de divulgação, além da tese que será produzida e publicada no repositório da USC,  
serão produzidos artigos para publicações em revistas e anais de congressos, bem como nos eventos  
institucionais relacionados a este projeto.  
Após a contextualização e análise dos dados, poderemos suscitar perspectivas de fortalecer as políticas  
institucionais para a igualdade gênero, que supere a lógica em curso e contribua para a construção de  
espaços democráticos no IFG. Como resultado poderá ser criado um novo núcleo de pesquisa.  
Pretende-se dar continuidade aos estudos nos demais câmpus do IFG, bem como publicar a pesquisa e  
participar de eventos nacionais e internacionais que discutam a temática."

9. Divulgação dos Resultados:

**Endereço:** ASSIS CHATEAUBRIAND nº 1.658  
**Bairro:** SETOR OESTE **CEP:** 74.130-012  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3612-2200 **E-mail:** cep@ifg.edu.br





Continuação do Parecer:

"Como ferramentas IFG, serão produzidas instituições relacionadas. Também pretendemos agências de fomento aos gestores do IIR. Mesmo considerando pesquisa através

10. Cronograma  
PARECER: Atenc

11. Orçamento  
PARECER: Recebido  
pesquisador cita

12. Compatibilidade  
PARECER: Atenc

#### Considerações

1. Folha de rosto:  
PARECER: Devid

2. Termo de Consentimento  
PARECER: Atenc

3. - Termo de Compromisso  
PARECER: Atenc

4. Termos de Anu  
PARECER: Atenc

**Endereço:** ASSIS  
**Bairro:** SETOR OESTE  
**UF:** GO  
**Telefone:** (62)3612-2200



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG



Continuação do Parecer: 2.338.910

5. O projeto detalhado:  
PARECER: Devidamente preenchido

#### Recomendações:

No instrumento de coleta de dados apresentado há questões que envolvem a necessidade de encaminhamentos, como nos itens XIX e XXI. É imprescindível que o pesquisador contemple no estudo e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido os encaminhamentos aos participantes, de forma direta e indireta. Apenas realizar um diagnóstico e sem encaminhar providências não é aceitável, do ponto de vista ético.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado pesquisador, o CEP/IFG aprova seu projeto de pesquisa.

Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação, via Plataforma Brasil.

É imprescindível que, ao final da pesquisa, seja submetido o relatório final via Plataforma, conforme a Norma Operacional CNS nº 001/2013. Segundo essa normativa, o prazo para o envio do relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa. O modelo do relatório final está disponível no site do CEP/IFG.

Em caso de submissão de novos projetos de pesquisa, os documentos somente serão aceitos se estiverem em conformidade com os modelos disponíveis no site do CEP/IFG:  
<http://www.ifg.edu.br/proppg/index.php/submissaocep>

Atenciosamente,

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG

Site: <http://www.ifg.edu.br/comites/cep>

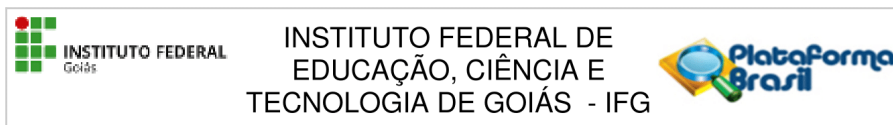
Horário de Funcionamento: de 14h às 18h

Telefone: (62) 3612 - 2237

**Endereço:** ASSIS CHATEAUBRIAND nº 1.658  
**Bairro:** SETOR OESTE  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3612-2200 **E-mail:** cep@ifg.edu.br

Página 08 de 10

Página 10 de 10



Continuação do Parecer: 2.338.910

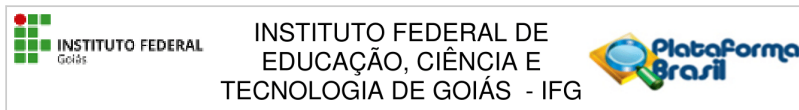
**Considerações Finais a critério do CEP:****Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_976488.pdf	02/10/2017 23:17:47		Aceito
Outros	Questionario_1.pdf	02/10/2017 23:17:00	ADRIANA DOS REIS FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	02/10/2017 23:14:52	ADRIANA DOS REIS FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_anuencia_USC.pdf	02/10/2017 23:13:11	ADRIANA DOS REIS FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_reitor.pdf	02/10/2017 23:11:36	ADRIANA DOS REIS FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento.PDF	31/08/2017 14:18:16	ADRIANA DOS REIS FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_anuencia.PDF	31/08/2017 14:17:28	ADRIANA DOS REIS FERREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_compromisso.PDF	31/08/2017 14:16:11	ADRIANA DOS REIS FERREIRA	Aceito
Orçamento	Projorcamento.doc	26/08/2017 00:03:56	ADRIANA DOS REIS FERREIRA	Aceito
Cronograma	Projecronograma.doc	25/08/2017 23:57:54	ADRIANA DOS REIS FERREIRA	Aceito
Outros	Informe_Plan_Investigacion.pdf	21/08/2017 17:29:30	ADRIANA DOS REIS FERREIRA	Aceito
Outros	Plano_investiga.pdf	21/08/2017 17:27:45	ADRIANA DOS REIS FERREIRA	Aceito
Outros	Termo_cadastro_projeto.PDF	21/08/2017 17:15:46	ADRIANA DOS REIS FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	SCAN0003.PDF	21/08/2017 17:03:23	ADRIANA DOS REIS FERREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:****Endereço:** ASSIS CHATEAUBRIAND nº 1.658**Bairro:** SETOR OESTE**CEP:** 74.130-012**UF:** GO**Município:** GOIANIA**Telefone:** (62)3612-2200**E-mail:** cep@ifg.edu.br



Continuação do Parecer: 2.338.910

Não

GOIANIA, 19 de Outubro de 2017

---

**Assinado por:**  
**Katiane Martins Mendonça**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** ASSIS CHATEAUBRIAND nº 1.658  
**Bairro:** SETOR OESTE  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA **CEP:** 74.130-012  
**Telefone:** (62)3612-2200 **E-mail:** cep@ifg.edu.br

## APÊNDICE II: QUESTIONÁRIO APLICADO

20/12/2020

Pesquisa sobre rendimento escolar e sua relação com gênero

20/12/2020

Pesquisa sobre rendimento escolar e sua relação com gênero

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "Permanência e êxito na educação profissional: uma análise do rendimento escolar dos estudantes do Instituto Federal de Goiás e sua relação com a questão de gênero". Meu nome é Adriana dos Reis Ferreira e sou a pesquisadora responsável. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assinala a confirmação de aceite. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Porém, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail: [adriana.ferreira@ifg.edu.br](mailto:adriana.ferreira@ifg.edu.br) ou sob forma de ligação ou mensagem de whatsapp, através do contato: (62) 993744402. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612-2200.

### 1. INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

#### 1.1. Exposição do título, justificativa e objetivos da pesquisa

A pesquisa intitulada "Permanência e êxito na educação profissional: uma análise do rendimento escolar dos estudantes do Instituto Federal de Goiás e sua relação com a questão de gênero". está sendo desenvolvida para o Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha, na qual sou aluna regularmente matriculada por meio de convênio estabelecido entre a referida universidade e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). O interesse pela temática se justifica uma vez que gênero ainda é uma abordagem pouco explorada nas análises e estudos sobre a educação profissional, em especial, no IFG e que pode se configurar como um fator velado e ainda obscuro interveniente na formação acadêmica e na evasão. A problemática é investigar se existe uma diferença na proporção de meninas e meninos que entram no IFG com o número final que conseguem êxito e, se esta diferença é acentuada em algum curso, bem como verificar a percepção dos estudantes com relação ao gênero e as possíveis interferências das questões de gênero na aprendizagem e na mobilidade acadêmica. Com base nestas análises, pesquisar-se-á quais os fatores que contribuem para a desigualdade de gênero, tendo como base a teoria social.

#### 1.2. Procedimentos a serem utilizados para o desenvolvimento da pesquisa

Este estudo será na perspectiva da investigação educativa qualitativa, através do estudo de caso, pois permitirá compreender a realidade educativa, em um marco de tempo definido, permitindo, sobretudo, estudar múltiplos e variados aspectos, além de apontar caminhos para a tomada de decisões. A partir dos dados levantados a base de dados do IFG, será possível analisar se existe uma diferença no êxito escolar e, caso haja esta diferença, verificar-se-á em qual curso ela se acentua mais. Outra análise a ser realizada será no sentido de investigar se existe uma diferença de gênero no tempo de integralização do curso. De acordo com os resultados encontrados, como instrumento da pesquisa, será aplicado um questionário aos discentes para analisar qual é a percepção deles com relação à igualdade de gênero e a aprendizagem no IFG; entre outras questões, para que os mesmos possam (re) pensar e contribuir com as políticas de educação, numa perspectiva da igualdade de gêneros.

#### 1.3. Especificação de riscos/desconfortos e benefícios sociais e acadêmicos decorrentes da participação na pesquisa

Como se trata de uma pesquisa qualitativa não existe a probabilidade de riscos físicos. Entretanto, poderá haver algum desconforto que o sujeito entrevistado poderá sentir ao compartilhar informações pessoais ou em algum tópico específico em que possa causar ou sentir incômodo em falar. Pode haver

Termo de  
consentimento

20/12/2020

20/12/2020

Pesquisa sobre rendimento escolar e sua relação com gênero

20/12/2020

Pesquisa sobre rendimento escolar e sua relação com gênero

20/12/2020

Pesquisa sobre rendimento escolar e sua relação com gênero

20/12/2020

Pesquisa sobre rendimento escolar e sua relação com gênero

20/12/2020

Pesquisa sobre rendimento escolar e sua relação com gênero

20/12/2020

Pesquisa sobre rendimento escolar e sua relação com gênero

20/12/2020

Pesquisa sobre rendimento escolar e sua relação com gênero

24. 14- De acordo com a sua resposta atribua os motivos do seu rendimento escolar de acordo com o seu grau de concordância ou discordância: \*

Check all that apply.

	Concordo	Concordo parcialmente	Nem concordo e nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo
Dedico aos estudos fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sou assíduo (a) às aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professores(as) são bons (as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Condições físicas da escola são boas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alimento bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho concentração nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estou sempre disposto (a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durmo bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não tenho problemas de saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não tenho necessidades especiais de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os conteúdos são de meu interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os Auxílios Estudantis contribuem para o meu rendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



20/12/2020

Pesquisa sobre rendimento escolar e sua relação com gênero

20/12/2020

Pesquisa sobre rendimento escolar e sua relação com gênero

20/12/2020

Pesquisa sobre rendimento escolar e sua relação com gênero

41. Você gostaria de acrescentar alguma pergunta ou informação que pudesse contribuir com esta pesquisa? \*

---

---

---

---

---

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

